



Ressources numériques à l'Ecole : vers un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation

Aude Inaudi

► To cite this version:

Aude Inaudi. Ressources numériques à l'Ecole : vers un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation. Sciences de l'information et de la communication. Université Paul Cézanne - Aix-Marseille III, 2008. Français. NNT : . tel-00766441

HAL Id: tel-00766441

<https://theses.hal.science/tel-00766441>

Submitted on 18 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives| 4.0 International License

Ressources numériques à l'Ecole

Vers un glissement de la prérogative politique chez les acteurs
de l'éducation

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE Paul CEZANNE

Faculté des sciences et techniques

Discipline : Sciences de l'information et de la communication

*Présentée et soutenue publiquement par **Aude Inaudi**,
le 07 novembre 2008*

Sous la direction de Monsieur Pascal Robert, Maître de Conférence HDR

Ecole doctorale : Cognition, langage, éducation

JURY

M. Arnaud Michel, MCF HDR, 71^{ème} section, Université Paris X

Mme Hassanaly Parina, Professeur, 71^{ème} section, Université Aix-Marseille III

Mme Liautard Dominique, MCF, 71^{ème} section, Université Aix-Marseille II

M. Puimatto Gérard, 71^{ème} section, Directeur adjoint du CRDP d'Aix-Marseille

M. Robert Pascal, MCF HDR, 71^{ème} section, Université Aix-Marseille II

M. Souchier Emmanuel, Professeur, 71^{ème} section, Université Paris IV-Sorbonne

2008

Remerciements

Quelques années... Une longue étape... Et soudain, c'est l'heure des remerciements, adressés à celles et ceux, qui de près ou de loin, ont facilité l'aboutissement de ma thèse. Je souhaite exprimer ma profonde gratitude :

à Pascal Robert, pour avoir accepté de diriger cette thèse, pour sa compréhension et sa fermeté parfois, pour m'avoir aidé à questionner une routine professionnelle,

à Parina Hassanaly, pour m'avoir accordé sa confiance il y a déjà quelques années,

à Dominique Liautard, pour nos échanges constructifs sur le projet Ordina13 et pour son accompagnement toujours chaleureux,

à toutes les personnes rencontrées au fil des années qui ont contribué à l'avancement et à l'enrichissement de mes recherches : les chefs d'établissements, les professeurs-documentalistes, les acteurs du projet Ordina13 au Conseil général des Bouches-du-Rhône, au Rectorat d'Aix-Marseille et dans les collèges,

à mes collègues de travail pour leur disponibilité et leur compréhension ces derniers temps.

Et parce que sans eux mon projet n'aurait pas abouti de la même manière, je tiens à les remercier particulièrement :

Coline, Mélodie et Philippe pour leur infinie patience,

Mon père pour ses relectures attentives et ma mère pour avoir très souvent accueillie ses petites filles,

Pierre, pour son soutien et son encouragement.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières.....	5
Introduction	8
Partie 1. Les ressources numériques éducatives et les acteurs de l'éducation : une recherche située dans la complexité.....	12
Introduction de la première partie	12
Partie 1 - Chapitre 1. Posture épistémologique : l'approche sémio-politique, une prise en compte de la complexité des enjeux liés aux ressources numériques éducatives	15
1.1.1. Prendre en compte la complexité des enjeux liés aux ressources numériques éducatives.....	15
1.1.1.1. En quoi le choix de cette posture épistémologique est-il pertinent ?.....	17
1.1.1.2. Changement de paradigme.....	20
1.1.1.3. Gestionnarisation et rationalisation.....	22
1.1.1.4. Individualisation	25
1.1.2. Approche sémio-politique : lecture de la complexité des enjeux liés au déploiement des ressources numériques dans l'éducation	27
1.1.2.1. La notion de discours	29
1.1.2.2. Approche politique de l'impensé	30
1.1.2.3. Approche sémiotique des écrits d'écran	36
1.1.3. Le glissement de la prérogative politique	40
Partie 1 - Chapitre 2. Quelle place et quel rôle pour les acteurs de l'éducation en France au regard des ressources éducatives ?	43
1.2.1. Les éléments du contexte global de déploiement des ressources numériques pour l'éducation.....	43
1.2.1.1. Industrialisation de la formation	43
1.2.1.2. Le rôle de certaines organisations internationales	45
1.2.1.3. Les orientations de l'Union européenne en matière d'éducation.....	50
1.2.1.4. Les orientations de la France en matière d'éducation.....	53
1.2.2. Rapide historique sur l'introduction des ressources numériques dans l'école et sur la place et le rôle des différents acteurs.....	56
1.2.3. Qu'entend-on par ressource éducative ?.....	61
1.2.3.1. Définition d'une ressource éducative.....	61
1.2.3.2. Parmi les ressources éducatives : la particularité des ressources numériques	64
1.2.3.3. Typologie des ressources numériques éducatives.....	66
1.2.4. Qui sont les acteurs de l'éducation ?	73

1.2.4.1. Définition d'un acteur	73
1.2.4.2. Typologie des acteurs de l'éducation concernés par les ressources numériques éducatives	74
Partie 1 - Chapitre 3. Présentation du terrain de la recherche	92
1.3.1. Les éléments du contexte local : un dispositif de ressources numériques éducatives	95
1.3.1.1. La notion de dispositif	95
1.3.1.2. Le dispositif Ordinal3	98
1.3.1.3. Les caractéristiques du dispositif	98
1.3.2. Constitution du corpus	103
1.3.2.1. Recueil des discours	103
1.3.2.2. Méthode de recueil des discours	103
1.3.2.3. Les différents types de discours	105
Conclusion de la première partie	121
Partie 2. Un dispositif de ressources numériques éducatives révèle le glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation	122
Introduction de la deuxième partie	122
Des grilles pour une lecture sémio-politique	122
Lecture sémio-politique et glissement de la prérogative politique	129
Partie 2 - Chapitre 1. Réduire la complexité des enjeux éducatifs	130
2.1.1. Lecture du contexte global	130
2.1.1.1. Individualisation	131
2.1.1.2. Rationalisation	132
2.1.2. Lecture du dispositif	134
2.1.2.1. Les discours d'accompagnement	134
2.1.2.2. Les discours produits par les ressources	139
2.1.2.3. Les discours des acteurs-médiateurs	144
2.1.3. Un glissement de la prérogative politique en émergence... ..	145
Partie 2 - Chapitre 2. La confiance : symptôme de l'impensé	149
2.2.1. Lecture du contexte global	149
2.2.2. Lecture du dispositif	151
2.2.2.1. Les discours d'accompagnement	151
2.2.2.2. Les discours produits par les ressources	156
2.2.2.3. Les discours des acteurs-médiateurs	170
2.2.3. Un glissement de la prérogative politique en émergence... ..	173
Partie 2 - Chapitre 3. L'évidence technologique : symptôme de l'impensé	179
2.3.1. Lecture du contexte global	179
2.3.1.1. Dynamique externe à l'école	180
2.3.1.2. De l'expérimentation à la généralisation	181
2.3.2. Lecture du dispositif	182
2.3.2.1. Les discours d'accompagnement	182
2.3.2.2. Les discours produits par les ressources	185
2.3.2.3. Les acteurs-médiateurs	191
2.3.3. Un glissement de la prérogative politique en émergence... ..	195

Partie 2 - Chapitre 4. Le glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation	198
2.4.1. Des glissements avérés... ..	199
2.4.1.1. Une place accrue pour les organisations supranationales	199
2.4.1.2. Les collectivités territoriales et la pédagogie	199
2.4.1.3. Le statut de l'EPLÉ et les missions du chef d'établissement.....	200
2.4.2. Des glissements en cours... ..	201
2.4.2.1. Les missions de l'enseignant	201
2.4.2.2. Les missions du professeur-documentaliste et du COTIC.....	201
2.4.2.3. Le désengagement de l'Etat	202
Conclusion de la deuxième partie	204
Conclusion générale et perspectives	206
Bibliographie	208
Répertoire des discours	217
Contexte global : l'impensé des ressources numériques éducatives	217
Terrain : discours liés au dispositif Ordina13	222
Annexes	227
Annexe 1 : Fiche guide pour les entretiens	227
Annexe 2 : Protocole d'inspection des professeurs documentalistes	229
Annexe 3 : Remise du rapport e-Educ sur les technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement	233

Introduction

« Un collégien, un ordinateur portable »...

Cette phrase interroge... Un jour de l'année 2003, une collectivité territoriale décide de fournir à chaque élève de classe de 4^{ème} un ordinateur portable. La décision est politique. La volonté est de réduire les inégalités d'accès au numérique à l'échelle d'un département, de lutter contre la médiatique *fracture numérique*. Dès lors les étapes se succèdent afin que tout soit prêt pour la rentrée scolaire 2003-2004 : marchés passés avec les entreprises, rencontres avec les représentants de l'institution scolaire, avec les représentants des parents d'élèves...

La phrase « un collégien, un ordinateur portable » relie l'institution scolaire et l'objet technique de manière directe et symbolique. Pourtant, dans les faits, l'équipement massif et soudain d'un ensemble de collégiens en ordinateur portable nécessite dans les établissements scolaires une réflexion simultanée dans quatre domaines :

- l'espace car la circulation dans le collège et la disposition des salles de classe évoluent en fonction de l'accessibilité ou non au réseau informatique,
- la technique car l'infrastructure réseau doit être repensée pour permettre un accès au réseau dans la plupart des salles de classe,
- la légalité : elle concerne un ensemble d'éléments comme les garanties techniques de la machine, la responsabilité de l'élève dans ses usages, les règles établies par l'établissement scolaire, la protection des données personnelles...
- la pédagogie où différents niveaux sont à prendre en compte : la relation de l'enseignant avec ses élèves, avec sa discipline, ses méthodes pédagogiques, la nécessité d'une formation des enseignants à l'outil informatique, la posture de l'élève par rapport aux ressources numériques...

Ainsi derrière la simplicité de l'accroche proposée par la collectivité territoriale, un ensemble de problématiques se posent aux chefs d'établissements et aux équipes éducatives. Et plusieurs questions émergent : le temps de la décision politique et le temps de la mise en œuvre pédagogique sont-ils en adéquation ? Les souhaits de la première sont-ils compatibles avec les contraintes des seconds ? La collectivité appuie-t-elle la légitimité de son action sur un besoin exprimé par les enseignants, les élèves, les familles ? Sur ses obligations en matière d'équipement des établissements scolaires ? Sur l'évident constat que l'Ecole doit former les élèves aux outils de la modernité, aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) ?

La dernière question me semble particulièrement importante car elle trouve un écho dans mon quotidien professionnel. En effet, ma thèse est le fruit d'un questionnement né au fil de ma pratique des ressources numériques éducatives en tant que professeur-documentaliste : tout d'abord avec l'apparition des sites Internet d'accompagnement en ligne dans le paysage scolaire soutenue par les collectivités territoriales [Inaudi 2004] puis avec les nombreux discours annonçant une évolution du métier de professeur-documentaliste, un changement majeur de la fonction lié aux TICE [Chapron 2005] [Devauchelle 2005] [DIE 12/2004]. J'ai voulu savoir dans quelle mesure ces transformations supposées s'apparentaient à un effet d'annonce, car au quotidien, dans un CDI, il est difficile de s'extraire de ces discours, et de les mettre à distance. Le recul critique est d'autant plus délicat que les élèves plébiscitent aisément Internet au détriment des ressources papier comme le montrent certaines enquêtes [CLEMI 2006] [Lardellier 2006]. Les ressources numériques peuvent alors apparaître comme le retour de la fonction documentaire au cœur du métier mais tant d'évidence méritait que l'on explore davantage le concept.

Technologies de l'Information et de la Communication, ces trois mots souvent associés et répétés sont devenus les incontournables d'une *société de l'information* dont on ne connaît pas vraiment les tenants et aboutissants. Ils sont présents, évidents dans la société en général et dans l'éducation en particulier sous l'acronyme TICE, avec l'adjonction du « E » pour Education (ou Enseignement parfois). Depuis les années 2000 les TICE se sont institutionnalisées [Barats 2006], un service du Ministère de l'Education nationale leur est dédié, le socle commun de connaissances et de compétences y fait référence, chaque rectorat bénéficie d'un conseiller TICE... Les TICE s'insèrent dans un flot de discours qui contribuent à la construction de leur propre évidence sociale et politique et dont les « *imaginaires [...]* ressortissent au délibéré, au nécessaire et à l'inaperçu. **Délibérées**, les manœuvres argumentatives et promotionnelles par lesquelles l'avènement de ces nouveaux objets techniques est mis au service de logiques sociales et économiques et enrôlé en quelque sorte dans la destruction d'aspirations et d'ordres politiques passés. **Nécessaires**, les incertitudes réelles qui concernent ce que nous pouvons et désirons faire avec ces objets, les pouvoirs qui marquent l'institution de formes, de logiques et de modes d'action par lesquels se matérialisent les dispositifs eux-mêmes et leurs fonctionnalités, ainsi que la question sociale délicate des conditions et des acteurs de configuration des pratiques. **Inaperçus**, les innombrables déplacements que ces objets opèrent de fait dans les ordres de la culture, dans

les formes de la communication, dans la répartition des rôles et plus généralement dans le visible et l'invisible de la pensée et de l'action » [Jeanneret 2001].

Hypothèse

De fait, ces discours construisent autour des technologies un véritable *impensé* permettant la disqualification *a priori* de toute critique à leur égard [Robert b 2004]. Les TICE « sont » et « doivent être » sans qu'aucune justification ne leur soit nécessaire. La conséquence majeure de cet *impensé* est la construction d'une image prétendument neutre des TICE (comme des TIC et de l'informatique), une image *a-politique* [Robert b 2004] favorisant le glissement de la prérogative politique de l'Etat vers les acteurs qui détiennent les clés de fonctionnement et/ou de financement d'un objet qualifié de complexe. Il semble que l'opération « Un collégien, un ordinateur portable » révèle ce type de glissement.

C'est l'hypothèse que j'ai choisie d'étudier dans ma thèse : **un dispositif de ressources numériques éducatives révèle un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation**. Car lorsqu'une collectivité territoriale décide de financer une ensemble de ressources numériques pour les collèges d'un département (l'opération ne se limite pas au don d'ordinateurs portables à des collégiens), elle répond à ses compétences en matière d'équipement des établissements scolaires. Néanmoins sa décision, s'insérant et alimentant un contexte *impensé*, a des conséquences politiques sur le rôle et la place des acteurs de l'éducation qu'il s'agit de décrypter afin de ne pas les laisser passer **inaperçus** [Jeanneret 2001].

Posture épistémologique

Toute la difficulté de la recherche est de ne pas se limiter à la seule étude d'un dispositif de ressources numériques éducatives. Le dispositif Ordina13 s'insère dans un contexte global, national et international où les discours en faveur des TICE sont multiples et permanents. Il est donc nécessaire d'en faire une lecture approfondie. Toutefois l'étude de ces discours ne suffit pas. Elle ne peut être séparée de l'étude de l'objet même des discours à savoir le dispositif, ceci afin d'en saisir toutes les dimensions. Ainsi s'est imposée la nécessité de situer la recherche dans la complexité [Morin a 2004] et de construire une approche permettant l'appréhension du contexte de production du dispositif et l'appréhension du dispositif lui-même.

La lecture sémio-politique permet de tenir cette posture. Elle croise dans une même grille de lecture l'approche politique de l'impensé [Robert 2004] et l'approche sémiologique des écrits d'écran [Souchier 1998]. L'impensé consiste à repérer dans les discours les symptômes de la construction d'une image supposément neutre des TIC. La confiance et l'évidence technologique sont deux symptômes majeurs qui s'allient à la volonté marquée de réduire la prétendue complexité des questions éducatives par l'intermédiaire d'une rationalisation du système éducatif et d'une individualisation des parcours scolaires. L'approche sémiologique des écrits d'écran consiste à lire l'écrit d'écran en mettant en relation la spécificité du support et son contenu, en questionnant l'apparente facilité des icônes, des logos.

Plan de la thèse

Ainsi la lecture sémio-politique a révélé non seulement l'existence d'un impensé des ressources numériques éducatives mais aussi la propre contribution de ces ressources à la construction de cet impensé, comme un cercle vertueux qu'il est difficile de rompre. Cet impensé est propice à un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation car il permet le transfert du pouvoir vers ceux qui sont en mesure de créer, de financer et de contrôler le dispositif.

Dans un premier temps, ma thèse expose l'ensemble des enjeux et des éléments de la recherche. Le choix de situer la recherche dans la complexité est explicité. Il se traduit par une approche sémio-politique de la question des ressources numériques éducatives (partie 1, chapitre 1). La diversité des ressources est ensuite présentée, ainsi que le rôle des acteurs de l'éducation qui en ont la charge (partie 1, chapitre 2). Enfin le terrain local, le dispositif Ordina13 est précisément défini (partie 1, chapitre 3).

Dans un second temps, la lecture sémio-politique révèle l'impensé et les conditions d'un possible glissement de la prérogative politique. A travers les grilles de lecture (introduction de la 2ème partie), l'ensemble des discours liés au dispositif Ordina13 sont passés au filtre des symptômes de l'impensé, la réduction de la complexité des enjeux du système éducatif (partie 2, chapitre 1), la confiance (partie 2, chapitre 2) et l'évidence technologique (partie 2, chapitre 3). Ils révèlent un glissement de la prérogative politique et l'émergence d'enjeux majeurs pour l'avenir du système éducatif français (partie 2, chapitre 3).

Partie 1. Les ressources numériques éducatives et les acteurs de l'éducation : une recherche située dans la complexité

Introduction de la première partie

Lorsque j'ai entrepris mes recherches sur les sites d'accompagnement scolaire en ligne [Inaudi 2002], je souhaitais interroger la communication des sites en posant comme hypothèse que la *confiance* était la clef de leur communication. Très vite, la nécessité d'explorer le contexte de développement de ces ressources est apparue. Car non seulement les sites d'accompagnement scolaire s'inscrivent dans le contexte global de la *société de l'information* (je reviendrai par la suite sur ce concept) et du développement d'Internet, mais ils affleurent également le système éducatif en ouvrant des perspectives de liens entre l'enseignement traditionnel et l'accompagnement scolaire. Le site seul signifie peu. Il est le fruit d'un contexte politique et économique qui met l'accent sur les TIC, il est le miroir des discours sur la modernisation de l'Ecole, il s'apparente aux outils et aux moyens destinés aux apprentissages.

Dès lors il n'était pas pertinent d'effectuer une recherche sur cette thématique en mettant la focale uniquement sur l'objet étudié sans tenir compte des contextes global et local et de l'élément connexe principal, le rôle et la place des acteurs de l'éducation. En élargissant le terrain de recherche à l'ensemble des ressources numériques éducatives et plus seulement aux sites d'accompagnement scolaire, la nécessité de prendre en compte l'ensemble de ces aspects s'est faite prégnante et la posture épistémologique s'est imposée : toute la recherche se situe dans la complexité (chapitre 1, section 1.1) telle que l'a définie Edgar Morin [Morin *b* 2004]. La posture est d'autant plus intéressante à tenir que l'on constate dans les discours une volonté inverse visant à simplifier les enjeux, à proposer une vision linéaire et rationalisante de l'Ecole, des ressources et des apprentissages.

L'approche sémio-politique (chapitre 1, section 1.2) retenue permet de prendre en compte la complexité des enjeux liés aux ressources numériques éducatives. Elle offre l'opportunité, par une étude des discours produits sur et par les ressources numériques éducatives, d'une analyse micro des ressources s'insérant dans une analyse macro de leur contexte d'exposition. Elle

propose une lecture à deux niveaux des ressources : une lecture politique du contexte *impensé* de diffusion des ressources et une lecture sémiologique révélant au sein des ressources l'élaboration et l'assimilation de cet *impensé*. De fait, *l'impensé* se lit dans les discours, il contribue à tisser un contexte d'évidence et de confiance favorisant le déploiement des ressources numériques. Il est révélé par une lecture sémiologique qui s'appuie sur la sémiotique des *écrits d'écran* [Souchier 1996, 1998]. Celle-ci se traduit par une dialectique entre le contenu éditorial et son support. Elle souligne et met en exergue le projet politique et social direct ou indirect de tout discours [Barthes 1970], comme peut l'être le glissement de la prérogative politique. A l'image de *l'impensé informatique* [Robert 2004], les discours sur et des TICE¹ disqualifie *a priori* tout discours critique.

Il offre ainsi l'opportunité à certains acteurs d'exercer des compétences ou des fonctions, au préalable, assumées par l'Etat, sans passer par un processus de légitimation [Robert 2004]. Aussi puis-je émettre l'hypothèse qu'à travers la lecture sémio-politique d'un dispositif de ressources numériques éducatives, un glissement de la prérogative politique est perceptible chez les acteurs de l'éducation.

Les ressources numériques éducatives sont donc au cœur de cette recherche. Elles s'inscrivent dans un contexte global en faveur du développement des TICE (chapitre 2, section 2.1). Elles sont également au cœur de l'Ecole comme d'autres outils et médias éducatifs l'ont été avant elles et s'insèrent dans une histoire. L'ensemble est hétérogène (chapitre 2, section 2.2), constitué de ressources matérielles, pédagogiques et accompagné par des personnes ressources. Souligner cette hétérogénéité est indispensable pour appréhender la place et le rôle des acteurs de l'éducation concernés par les différents types de ressources (chapitre 2, section 2.3). Des acteurs de l'éducation nationale à ceux des collectivités territoriales, en passant par les producteurs et les usagers, chacun a ses compétences légitimes. Dans les faits et les discours, un glissement de ces compétences est-il perceptible et facilité par un contexte *impensé* ?

Afin de répondre à l'hypothèse, le terrain retenu pour l'observation et la lecture sémio-politique est un dispositif de ressources numériques précis. Ordina13 (chapitre 3) a été créé par le Conseil général des Bouches-du-Rhône afin de répondre à un projet politique de réduction de la *fracture numérique*. Il a permis de constituer un corpus conséquent (chapitre 3, section 3.2) composé de discours d'accompagnement et de discours propres aux ressources

¹ Technologies de l'information et de la communication : acronyme répandu et employé pour désigner les ressources numériques éducatives (cf. *Naissance de l'acronyme TICE* p.60)

(écrits d'écran pour les ressources pédagogiques, entretiens avec les personnes ressources, etc.). La notion de dispositif (chapitre 3, section 3.1) caractérise un environnement dans lequel les ressources numériques sont déployées de manière contrôlée et assorties d'un cadre politique, social et économique défini, laissant toutefois l'impression aux usagers potentiels qu'une liberté d'action est possible.

La première partie a donc pour objectif de montrer la nécessité de l'approche complexe d'un dispositif de ressources numériques éducatives. L'hypothèse d'un glissement de la prérogative politique des acteurs de l'éducation ne peut s'envisager de manière simpliste, sans tenir compte des contextes local et global dans lequel s'insère le dispositif. Les trois chapitres permettent de poser les différents éléments nécessaires au traitement de l'hypothèse de recherche, à savoir : la lecture sémio-politique d'un dispositif de ressources numériques éducatives révèle un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation. Le premier chapitre explicite la pertinence d'une approche complexe par l'intermédiaire d'une lecture sémio-politique. Le second chapitre présente le contexte global dans lequel se déploie un ensemble hétérogène de ressources numériques éducatives et dans lequel évoluent différents acteurs. Enfin le troisième chapitre présente, plus précisément, le terrain de la recherche, le dispositif Ordina13 et le corpus de discours retenus.

Partie 1 - Chapitre 1. Posture épistémologique : l'approche sémio-politique, une prise en compte de la complexité des enjeux liés aux ressources numériques éducatives

Toute la recherche est marquée par la volonté de prendre en compte dans la mesure du possible la complexité des enjeux liée au déploiement des ressources numériques dans l'éducation. Ce chapitre vise, dans un premier temps, à clarifier la posture épistémologique choisie : à savoir se situer dans la complexité. Dans un deuxième temps, l'approche méthodologique retenue, une lecture sémio-politique, est largement développée. Elle permet de comprendre, dans un troisième temps, l'hypothèse d'un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation en France.

1.1.1. Prendre en compte la complexité des enjeux liés aux ressources numériques éducatives

Quand il entre au CNRS en 1951, Edgar Morin devient « *un chercheur qui veut prendre conscience de l'irréductible complexité de toute réalité, physique, biologique, humaine, sociale, politique. Un chercheur qui sait qu'une science privée de réflexion et qu'une philosophie purement spéculative sont insuffisantes, [...] mutilées et mutilantes* » [Le Moigne 2006]. Au fil des années et des textes, il élabore une épistémologie de la pensée complexe où le chercheur, quel que soit son sujet d'étude, pose comme postulat l'examen d'une hypothèse dans sa globalité, dans son contexte, mais également dans sa spécificité. Une pensée complexe considère certes la connaissance comme un outil singulier permettant de constituer des frontières, de séparer les objets les uns des autres et de leur environnement, c'est le principe des disciplines universitaires. Mais son intérêt réside surtout dans le fait de relier ce qui a été distingué par le biais d'un regard transversal et contextualisé sur le monde et ses objets [Morin *a* 2004].

Cette posture n'est pas simple à tenir car elle engendre nécessairement, comme le souligne Edgar Morin, des questionnements et des incertitudes : « *a priori la complexité effraie, elle semble supprimer toute foi, ôter toute espérance, tout courage. Le nouveau réel qu'elle substitue à l'ancien est non plus certain, mais incertain, non plus substantiel, mais comportant en lui de l'imaginaire et du mythe. La pensée complexe semble perdre toute vitalité, toute combativité en perdant les défenses immunologiques propres à la pensée close.*

Mais en fait, elle substitue [...] une nouvelle immunologie, une nouvelle combativité : non plus contre les idées, mais contre la réduction, l'unidimensionnalisation, la clôture, la rationalisation, contre la manichéisation, et la militarisation de la pensée politique » [Morin b 2004, p.159]. Ainsi, la pensée complexe nécessite une posture vigilante pour observer le monde, une posture qui admet le mouvement et l'incertitude.

Il est toutefois utile de préciser que la pensée complexe définie par Edgar Morin ne se situe pas au niveau des discours que l'on entend ça et là, qui servent « *à signifier la confusion, l'embarras et l'incapacité que l'on a à décrire la réalité* » [Morin 1998]. Ces discours, sur la complexité accrue du monde en général et sur celle des systèmes éducatifs en particulier², ont pour principal objectif de justifier des solutions simplifiantes afin, idéalement, de mieux appréhender l'environnement. Ils servent de référence aux Etats afin d'ajuster les politiques menées, notamment en matière d'éducation. Leur inconvénient majeur est de disqualifier la complexité en laissant croire que des solutions rationalisantes et simplifiantes, pour rassurantes qu'elles soient, permettent de réduire la complexité réelle du monde.

Dans l'éducation, les solutions proposées se traduisent par l'introduction d'une *vision managériale* de l'école [Van Zanten 2004]. Les établissements scolaires garderaient leur spécificité en tant que lieu d'apprentissage mais seraient gérés comme des entreprises. L'introduction de critères objectifs d'évaluation, d'indicateurs, faciliterait leur gestion. Ces discours oublient de fait la complexité des processus d'apprentissage, la diversité des élèves, la multiplicité des contextes locaux.

D'ailleurs Edgar Morin qualifie ce phénomène, au niveau politique, de réducteur et de négatif car il évacue justement la prise en considération de la complexité des situations : « *c'est la politique qui a le plus grand besoin de complexité. [Or] elle produit des idées de plus en plus simplifiantes pour des sociétés de plus en plus complexes. Elle produit des visions de plus en plus unidimensionnelles pour des sociétés de plus en plus multidimensionnelles. Elle produit des idéologies de plus en plus rationalisatrices pour une réalité de plus en plus incertaine. Elle produit des mythes inconscients d'être mythes. Elle produit un réalisme inconscient de la fragilité et de la mobilité du réel, en même temps qu'un irréalisme qui brouille et obscurcit la réalité* » [Morin b 2004, p.159]. Le reproche émis à l'encontre de la politique d'une manière générale, trouve un écho au niveau de la politique

² Entre autres les textes de l'OCDE sur la nécessité d'introduire une culture de l'évaluation et de la performance dans les systèmes éducatifs comme unique solution aux problèmes de devenir de l'école dans un contexte de mondialisation (OCDE 2003, 2004, 2007)

menée en matière d'éducation car la complexité dans l'éducation est une question réellement politique. Les décisions qui affectent l'école s'inscrivent dans le domaine du politique. En effet, elles ont une répercussion sur l'ensemble d'une classe d'âge et sur plus d'un million de personnes (enseignants et personnels administratifs) travaillant pour l'Education nationale.

Une *politique* est ce qui donne l'impulsion et institue un cadre de fonctionnement. Ce terme, souvent employé pour signifier des orientations choisies par l'Etat (politique économique, politique éducative...), est décliné ensuite à des échelons inférieurs : politique académique, politique d'établissement... Cette déclinaison multiple et granulaire du terme doit d'ailleurs être questionnée : ne limite-t-elle pas l'impact du terme politique comme « *art de conduire les affaires de l'Etat* »³, ne contribue-t-elle pas à une perte des repères concernant les prérogatives de l'Etat, ne participe-t-elle pas à une absence de lisibilité de la place et du rôle des différents acteurs publics et privés intervenant dans la politique de l'Etat ?

1.1.1.1. En quoi le choix de cette posture épistémologique est-il pertinent ?

Se situer dans la complexité, c'est faire le choix différent de postuler l'impossibilité de simplifier le traitement d'une hypothèse. C'est vouloir penser ensemble de manière cohérente des éléments qui peuvent être contradictoires, des éléments qui par leur diversité rendent la situation complexe. C'est vouloir redonner à chacun des acteurs de l'éducation leur place légitime et non celle que les pratiques, au détour des ressources numériques, instituent peu à peu en prérogatives.

Etudier dans toute sa complexité, l'incidence d'un dispositif de ressources numériques éducatives sur le rôle des acteurs éducatifs, signifie que le dispositif ne peut être tenu pour seul responsable d'une quelconque évolution du rôle d'un acteur ou d'une évolution du système scolaire comme on peut parfois le lire⁴. Dans le même temps, cette possibilité n'est pas exclue car l'introduction des ressources numériques permet de légitimer une évolution en profondeur du système éducatif. Le dispositif s'insère dans un contexte local et dans un contexte global, qui peuvent se compléter et/ou s'opposer. Il a ses caractéristiques propres,

³ Définition d'une politique dans le TLFi :

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?15;s=1219997520;r=1;nat=;sol=6;>, page consultée le 10 mai 2008

⁴ Par exemple les discours sur l'évolution du métier de professeur-documentaliste où les TICE sont à l'origine du changement [DIE 12/2004], sur les bouleversements de l'école liés aux TICE (http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2006/03/index280306_PedagogieInspectiongeneraleLavanceedesTICbousculelEcole.aspx, page consultée le 20 février 2008)

complétées par d'autres liées aux différents éléments des contextes. Et de fait, « *la complexité correspond à l'irruption des antagonismes au coeur des phénomènes organisés, à l'irruption des paradoxes ou contradictions au coeur de la théorie* »⁵ [Perrenoud a 1993].

Philippe Perrenoud a réfléchi à la place de l'Ecole dans la complexité. Dans le domaine éducatif et pédagogique, il met en exergue plusieurs antagonismes auxquels l'école est confrontée : entre personne et société, unité et diversité, dépendance et autonomie, invariance et changement, ouverture et fermeture, harmonie et conflit, égalité et différence. Chacun d'eux « *opère à divers niveaux de l'organisation scolaire, celui de la salle de classe, là où se noue l'essentiel du rapport pédagogique, celui de l'établissement, celui du système éducatif dans son ensemble* » [Perrenoud b 1993]. Avec l'introduction des ressources numériques dans le système éducatif, trois antagonismes majeurs ressortent. Les révéler permet de comprendre qu'une vision linéaire et simplifiante de l'école n'est pas envisageable, sauf à souhaiter par ce processus induire un nouveau mode de fonctionnement de l'Ecole. Ces trois antagonismes se caractérisent par :

- **Le projet individuel et le projet de société** : l'Ecole doit conforter l'élève dans son individualité, l'aider à progresser, l'aider à trouver une voie équilibrée pour son insertion dans la société. Dans le même temps, elle doit répondre aux exigences d'une continuité sociétale, que sont le partage de valeurs communes, la connaissance du fonctionnement des organisations, une forme de normalisation et de standardisation dans la transmission des savoirs. L'égalité et la différence sont directement liées à ces projets. Or l'exigence d'égalité, qui s'est traduite dans les textes par la loi Haby [JO 11/07/75] et aujourd'hui par le *socle commun de connaissances et de compétences* [JO 12/07/06], est confrontée « *à la diversité des intérêts, des aptitudes, des formes d'esprit* » [Perrenoud b 1993] des élèves et aux déclinaisons locales de la politique éducative de l'Etat.
- **L'évolution et la résistance au changement** : les différentes politiques qui se succèdent soulignent les évolutions dans la conception de l'Ecole au niveau de l'Etat [Van Zanten 2004]. Les priorités s'établissent au fil des années par l'intermédiaire des circulaires de rentrée dans le cadre d'orientations dessinant les évolutions du système. Longtemps l'égalité d'accès au savoir sur le territoire national a été privilégiée⁶. Aujourd'hui il semble que l'efficacité du système éducatif soit davantage recherchée,

⁵ Edgar Morin cité par Perrenoud

⁶ Massification de l'enseignement avec la Loi Haby [JO 11/07/75], scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans [JO 07/01/59]

quitte à proposer d'autres voies que l'Ecole aux élèves perturbant la logique des indicateurs de réussite⁷. Malgré cela, l'Ecole reste dans l'imaginaire collectif, le gardien d'un certain nombre de valeurs et d'idéaux. Le hiatus actuel réside peut-être dans ce décalage entre ce que la société attend, ce que les enseignants pensent devoir transmettre et les décisions politiques.

- **L'ouverture et la fermeture de l'école** : Perrenoud évoque ces notions avec la nécessité d'une fermeture du système scolaire afin de protéger une « *identité forte* », « *un sentiment d'appartenance* » et de « *sécurité* » (Perrenoud 1993). Il indique pourtant que le système doit également s'ouvrir un minimum pour éviter la sclérose. Les notions de dépendance et d'autonomie sont liées à ces notions d'ouverture et de fermeture. En effet, les politiques des établissements scolaires dépendent de multiples acteurs comme le ministère de l'Education nationale, les collectivités territoriales...

Ces trois antagonismes questionnent la place de l'école dans la société, les évolutions auxquelles elle est confrontée et le rôle de ses acteurs. Ils sont ici distingués mais ils soulignent que l'école est confrontée à des enjeux qui s'insèrent dans un contexte complexe. Ils font naître une part d'incertitude, qu'il ne s'agit pas de nier, mais au contraire de prendre en compte. Incertitude parfois un peu rapidement qualifiée de « *malaise* » [Pochard 2008] afin d'éviter tout questionnement sur l'avenir potentiellement « managérial » du système éducatif. Les discours accompagnant le développement des TICE veulent réduire la portée de ces antagonismes. Ils introduisent l'idée que les TICE peuvent être une voie simple et évidente pour résoudre la complexité du système éducatif [IGEN c 2006]. Il est donc possible d'analyser chaque antagonisme proposé par Perrenoud en lui « appliquant » une solution TICE.

- Les notions d'individualité et d'égalité semblent trouver une solution dans la puissance technique grâce à des outils qui peuvent suivre le parcours scolaire de l'élève de manière individuelle. Les difficultés de l'enseignant confronté à la diversité des élèves (tant sociale que scolaire) seraient atténuées par un outil capable de gérer l'hétérogénéité. Les TICE⁸ assureraient alors l'égalité des chances, la réussite d'un projet individuel et d'un projet de société destinés à diminuer la *fracture numérique*.
- Les notions d'évolution et de changement s'imposent comme une évidence technologique. D'un côté l'Ecole intègre peu à peu les ressources numériques et

⁷ Sortie du système scolaire à 14 ans pour se diriger vers l'apprentissage [JO 02/04/2006]. Il ne s'agirait pas d'une fin de la scolarité obligatoire mais d'une autre voie vers la formation proposée à cet âge-là.

⁸ Je rappelle que l'acronyme TICE s'inscrit complètement dans les discours d'accompagnement des ressources éducatives numériques. Il est donc porteur des connotations liées à ces discours.

modifie sensiblement ses pratiques. D'un autre côté, le temps long de la pédagogie, en décalage avec celui de l'évolution technologique est assimilé à une forme d'inertie de l'institution, de résistance au changement, largement stigmatisée. Face aux rapides évolutions technologiques, ce temps « ralenti » est traduit dans les discours comme une contrainte voire une injustice pour les usagers. Or la « maîtrise des TICE » [BOEN 22/09/05] est annoncée comme un facteur de modernité. Le système éducatif en contribuant à son développement pourrait devenir le premier vecteur de formation à ladite *société de la connaissance*⁹.

- Enfin les notions d'ouverture et de fermeture deviennent caduques grâce à *l'école étendue* [DIE 12/2007] qui traduit la possibilité pour l'école de sortir du cadre scolaire traditionnel : un établissement physique avec des horaires précis et une présence continue des différents acteurs (enseignants, élèves, administratifs). Cette extension propose une autre réalité de l'école où la confiance envers la technologie est requise pour faire évoluer le fonctionnement du système. Grâce aux TICE, les frontières physiques de l'Ecole seraient dépassées.

Dès lors, tous ces éléments présents dans les discours d'accompagnement à l'usage des TICE dessinent peu à peu un paradigme différent pour l'école, dans lequel les TICE constitueraient un vecteur de choix permettant de maîtriser de manière rationnelle la complexité du système éducatif et d'individualiser les parcours d'apprentissage.

1.1.1.2. Changement de paradigme

D'après Edgar Morin, la connaissance n'est pas le reflet de la réalité complexe mais une organisation théorique représentée par des « *facteurs supracognitifs (les paradigmes) et des facteurs infracognitifs (besoins, aspirations), inséparables du sujet hic et nunc et des déterminations culturelles, sociales et historiques* » [Morin a 2004]. De manière similaire, l'annonce récurrente d'un changement de paradigme éducatif associé à une vision rationalisante du système éducatif révèle un refus de prendre en compte la complexité des enjeux auxquels est confrontée l'école. Elle souligne une volonté politique de masquer la complexité de ces enjeux afin d'appliquer plus aisément des solutions uniformes issues d'un modèle gestionnaire ou managérial.

En épistémologie, le terme paradigme traduit une « *conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque pour une communauté scientifique donnée, qui fonde les types*

⁹ La notion de *société de la connaissance* sera plus largement développée par la suite.

d'explications envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée »¹⁰. Un paradigme se compose « *d'éléments ou d'exemples communs, partagés dans la pratique par les membres d'une même communauté scientifique* »¹¹ [Giordan 2002, p. 4]. Il facilite la communication et l'accès à l'unanimité en permettant une compréhension mutuelle et réciproque. Il évolue au fur et à mesure de l'avancée des connaissances et de l'élaboration du savoir. Pour Kuhn, un changement de paradigme a lieu lorsque les caractéristiques du paradigme précédent s'effacent pour laisser place à de nouvelles caractéristiques dessinant un nouveau paradigme. Il appelle ce moment une *révolution scientifique* [Kuhn 1983].

Bien que le concept de paradigme ait largement été critiqué [Lecourt 1996], il est toujours convoqué, en particulier depuis les années 2000 dans différents propos sur l'éducation. Pour André Giordan¹², le paradigme renvoie également à « *une disposition de sens partagée dans une communauté* » [Giordan 2002, p.6]. Il « *traduit tout à la fois une façon d'approcher le monde, des règles du jeu, des principes fondamentaux [...] souvent évidents, presque automatiques [...] Il induit certaines façons de questionner, de raisonner et de produire du sens ainsi qu'un rapport à la vie* ». Ce qui signifie qu'un paradigme révèle des schémas sociaux, des règles de fonctionnement et des modes de raisonnement. Il représente une logique propre à un individu ou à un groupe social.

Mais cette position atténue la portée réductrice du terme paradigme tel qu'il est défini par Edgar Morin, pour qui, dans les sciences, le paradigme dominant consiste à « *réduire le complexe au simple, le global à l'élémentaire, l'organisation à l'ordre, la qualité à la quantité, le multidimensionnel au formel* » [Morin a 2004, 74-75]. Plus généralement, il s'agit d'isoler les phénomènes de leur contexte et de celui qui les perçoit ou les conçoit. Un paradigme devient donc une notion structurante visant à simplifier la réalité afin d'en faciliter l'appréhension et la compréhension. User du terme paradigme, comme le fait André Giordan, en lui ôtant (ou en atténuant) sa perspective réductrice, participe à la relativisation de son impact lorsqu'il est employé dans un discours. Or l'emploi de ce terme :

- soutient la justification des discours sur la rationalisation du système éducatif tout en laissant croire à une prise en compte de la complexité. Il contribue à l'élaboration de

¹⁰ Trésor de la langue française informatisé, consulté le 31 mars 2008

¹¹ Kuhn cité par Giordan

¹² Cet appel aux sciences de l'éducation est pertinent à la fois sur la question de la complexité et sur la place occupée par les ressources numériques dans l'école. Car les deux disciplines (sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication) partagent au niveau de l'éducation des objets d'étude communs. « *Leur articulation peut aider à rendre compte d'un certain nombre de phénomènes complexes, liés à l'évolution technologique de nos sociétés, qui gagnent tous les secteurs de la vie sociale, et ne peuvent épargner celui de l'éducation et de la formation* » [Jacquinot 2001, p.393]

repères fixes favorisant une meilleure évaluation du système par l'établissement de critères dits objectifs parce que quantitatifs,

- participe au déploiement des TIC dans l'éducation comme support de l'individualisation des parcours d'apprentissage, comme outil de lutte contre la quasi-mythique fracture numérique.

1.1.1.3. Gestionnarisation et rationalisation

La « gestionnarisation » est selon Pascal Robert une « *une requalification de l'identification de tout problème en problème de technique de gestion et toute réponse en mode gestionnaire - informatique de résolution de problème* » [Robert a 2004]. Son analyse s'inscrit dans un cadre général où l'informatique devient l'outil permettant de répondre à un ensemble de problèmes ou de questions d'ordre social, économique et politique. Dans le même ordre d'idée, Agnès Van Zanten montre qu'au niveau des systèmes éducatifs, une « *légitimité procédurale* » issue du management des organisations se met progressivement en place. Autrement dit l'éducation est soumise, comme d'autres secteurs, aux procédures, aux indicateurs, à une logique de résultat. Cette politique de l'efficacité renvoie « *à des considérations d'efficacité économique* » car elle s'accompagne de « *l'introduction de la logique des marchés dans les systèmes d'enseignements* » [Van Zanten 2004, p.51]. Cette problématique serait peu explicitée en France car le modèle éducatif français « *répugne à associer les valeurs marchandes à l'activité d'enseignement* » laissant ainsi se développer des « *quasi-marchés locaux éducatifs* » [Van Zanten 2004, p.52]. Il existe pourtant plusieurs recherches sur la marchandisation de l'éducation, le rôle de l'OMC et de l'OCDE, entre autres les recherches de Samuel Joshua et Thomas Lamarche. Leurs analyses seront explicitées un peu plus loin dans le contexte de développement des ressources numériques (partie 1, chapitre 2, section 1.2.1)

Dans le domaine des ressources numériques éducatives, le discours institutionnel s'accorde avec l'idée que les TICE seraient une solution pour améliorer l'efficacité¹³ du système et pour favoriser une meilleure gestion des moyens financiers. Le récent audit sur la modernisation du système éducatif en est un exemple [IGEN 2007]. A la deuxième page du rapport, il est explicitement écrit que les TICE pourraient :

- « *favoriser la mise en place du socle commun des connaissances...* » : l'Ecole doit transmettre une base, un socle minimum qui peut se décliner en compétences plus

¹³ La notion d'efficacité étant d'ailleurs une notion propre à cette « gestionnarisation ». Elle s'associe à la notion de performance.

facilement évaluable. Un livret individuel¹⁴ de connaissances et de compétences présente des « *grilles de référence* » qui permettront d'évaluer les sept grandes compétences du socle commun et suivront le parcours de l'élève à partir de la classe de CE1. On peut aisément supposer que ce livret sera rapidement disponible sous format numérique, ouvrant alors un questionnaire supplémentaire sur les problématiques liées à la numérisation des données personnelles.

- « *permettre à l'ensemble des acteurs une allocation plus efficiente des moyens...* » : l'idée de rationalisation est fortement perceptible. Les moyens doivent non seulement être répartis de manière pertinente mais en plus répondre aux attentes de l'Etat en terme d'efficacité (« *performance du système scolaire* ») et de rentabilité (« *gains financiers et de productivité* »).
- « *encourager le changement et créer un environnement plus propice aux développements de pratiques pédagogiques innovantes...* ». Autrement dit, encourager un autre paradigme pédagogique où l'outil serait à l'initiative de l'innovation pédagogique grâce à sa *fiabilité* et à son *adaptation* aux besoins.

La gestionnarisation repose sur la rationalisation du système éducatif, à savoir l'introduction de nouveaux modes de supervision voire de contrôle de l'activité des différents acteurs du système et du système lui-même. « *La rationalisation renvoie à l'exercice d'un certain nombre d'opérations, qui visent au classement, au tri, à la hiérarchisation, à la standardisation, à la normalisation, à la modélisation, à la formalisation, au contrôle [...] : il s'agit d'introduire dans la gestion pratique d'un objet ou d'un processus, une raison ordonnatrice dotée des critères les plus explicites possibles* » [Robert n.p., p.67].

La rationalisation dans le système éducatif fait appel à un vocabulaire et à des concepts spécifiques de plus en plus présents à la fois dans les textes mettant en œuvre les politiques éducatives¹⁵ et dans les textes induisant ces politiques¹⁶. Dans les discours, la volonté de rationalisation se traduit par un glissement lexical et conceptuel. Les concepts issus de la loi d'orientation de 1989, mettant l'élève et sa réussite au cœur du système éducatif, sont peu à peu remplacés par des concepts liés à l'efficacité où l'élève n'est plus qu'un élément du système, qu'un chef d'établissement doit piloter. Les glissements ont lieu à plusieurs niveaux et les TICE semblent y contribuer : la connaissance et le savoir sont qualifiés de

¹⁴ Le site Eduscol présente l'expérimentation du livret au cours de l'année scolaire 2007-2008, les compétences et les capacités attendues pour chaque niveau (école primaire, collège et lycée professionnel) : http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm, page consultée le 10 mai 2008

¹⁵ Les différents rapports de l'IGEN sur le pilotage du système éducatif [IGEN 2006]

¹⁶ Les rapports de l'OCDE sur les nouveaux modèles de gestion de l'école [OCDE 2003, 2006]

compétences, le projet d'établissement s'inscrit dans des contrats d'objectifs évalués par des indicateurs, la réussite des élèves laisse place à la performance et à l'efficacité du système éducatif, l'évaluation s'efface devant le pilotage.

- **De la connaissance aux compétences des élèves et des enseignants** : la connaissance est le terreau que les enseignants sont chargés de transmettre. Elle est ici entendue dans le sens constructiviste. Les enseignants sont chargés d'enseigner des connaissances à partir desquelles les élèves construisent leur propre savoir. Aujourd'hui la notion de compétence prime sur celles de connaissance et de savoir car elle est directement reliée à la question de l'employabilité des personnes. Les élèves ne possèdent plus seulement un savoir leur permettant de s'insérer dans la société ; ils possèdent des compétences qui leur permettent de s'adapter aux besoins du marché du travail. De plus, les compétences sont plus aisément transposables dans des grilles. Ce type de démarche est présent par exemple dans le B2i où les compétences sont déclinées en items. Plus récemment elle a été introduite dans la titularisation des professeurs de l'enseignement secondaire [BOEN 04/01/07]. Or sachant que le contrôle des compétences inscrites dans des grilles peut facilement se faire au moyen de logiciels, à terme tout un pan de l'évaluation ne risque-t-il pas d'une part d'être laissé à la technique, d'autre part d'être confié à des acteurs externes chargés uniquement de l'évaluation et de la validation des compétences ?
- **Le projet d'établissement** : la notion de projet dans l'éducation a été mise en exergue par la loi d'orientation de 1989, comme « *élément moteur* » de la dynamique de l'établissement scolaire. Il est un élément structurant du fonctionnement de l'Ecole puisqu'il est un *contrat passé avec l'autorité académique* permettant de justifier l'attribution de moyens spécifiques [BOEN 31/08/89]. Son caractère obligatoire s'est affirmé au fil des années et s'est accentué avec la mise en œuvre de la LOLF¹⁷. Aujourd'hui avec le projet d'établissement, un *contrat d'objectifs* est passé avec l'autorité académique [BOEN 22/05/08] qui définit la politique de l'établissement. La notion de politique¹⁸ est structurante. Elle introduit un « *cadre normatif d'actions qui combine des éléments de puissance publique et des éléments d'expertise et tend vers la*

¹⁷ Loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de finances [JO 02/08/01]

¹⁸ La notion de politique est utilisée avec la réserve précédemment introduite, comme un exemple de la banalisation de ce terme repris désormais à tous les échelons de la vie institutionnelle.

constitution d'ordres locaux »¹⁹ [Van Zanten 2004, p. 25].

- **De la réussite des élèves à la performance et à l'efficacité du système éducatif :** dès 1989, la loi d'orientation fixe des critères de réussite²⁰ et donne pour objectif au système éducatif, d'élargir le « *droit à l'éducation* » (chapitre premier de la loi). Peu à peu les critères deviennent des *indicateurs* chargés d'évaluer la *performance* du système éducatif. Le glissement de vocabulaire est concomitant à la mise en œuvre de la LOLF et à la mise en lumière des comparaisons internationales comme PISA²¹.
- **De l'évaluation au pilotage du système éducatif :** l'Ecole se trouve confrontée aux regards extérieurs et modifie ses habitudes et ses valeurs. La notion d'évaluation évolue vers celle de pilotage. Cette évolution confirme la volonté de l'introduction d'une visée rationalisante et gestionnaire de l'éducation quitte à mettre au second plan des valeurs plus humanistes. Le glissement de vocabulaire tend également à faire de l'école un service comme un autre. Et pour certains, elle pourrait ainsi plus facilement entrer dans le domaine marchand [Lamarche 2001].

1.1.1.4. Individualisation

Si la rationalisation apparaît comme le vecteur de maîtrise de la complexité au sein du système éducatif, l'individualisation est ce qui permettrait de gérer l'hétérogénéité des publics scolaires et de limiter la fracture numérique. La massification de l'accès à l'éducation dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle a entraîné, pour les acteurs du système éducatif, une réflexion sur la posture de l'enseignant face à l'hétérogénéité. La question de l'individualisation des parcours s'est très rapidement posée et simultanément la difficulté de sa mise en œuvre est apparue. Les discours accompagnant les TICE prévoient un changement de paradigme possible à ce niveau-là par « *le passage d'un modèle dit « transmissifs des savoirs » à un modèle plus « appropriatif* ». *Ce dernier modèle, basé sur l'idée d'une accentuation de l'individualisation, a l'avantage de valoriser plus amplement le processus d'informatisation de l'éducation* » [Combès 2000].

¹⁹ Pierre Muller et Yves Surrél 1998, cités par Agnès Van Zanten

²⁰ Par exemple en terme d'accès aux diplômes : « Art. 3. - *La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat* » [BOEN 31/08/1989].

²¹ PISA est une enquête effectuée tous les trois ans qui évaluent dans les pays de l'OCDE (et dans quelques pays partenaires), les savoirs et les savoir-faire (lecture, mathématiques et sciences) des élèves à la fin de la scolarité obligatoire.

Or l'ambition de tout enseignant est de pouvoir suivre de manière individuelle ses élèves. En 1989, la loi d'orientation répond à cette attente en mettant en avant la place de technologies nouvelles comme facteur d'individualisation des apprentissages : « *L'informatique est une technique et une science autonome. Mais c'est également un outil d'enseignement permettant une meilleure individualisation de l'apprentissage, des situations pédagogiques nouvelles et le développement de capacités logiques et organisatrices. Elle peut être notamment mise au service des élèves qui courent un risque d'échec scolaire* »²². Ainsi l'informatique apporterait à l'école une modernité indispensable. Elle favoriserait la personnalisation de l'enseignement et contribuerait à motiver les élèves en difficulté. En quelque sorte, elle est présentée comme une solution idéale pour relancer une dynamique scolaire où l'école enfin moderne offrirait à l'élève une formation personnalisée dans laquelle il trouverait une réponse à ses difficultés d'apprentissage. *L'impensé informatique*²³ des années 1970, défini par Pascal Robert est pleinement présent dans ce type d'assertion [Robert n.p.]. L'informatique est ainsi proposée comme une solution *a priori* à un ensemble de problèmes auxquels l'Ecole est confrontée.

Par la suite les politiques continueront à s'appuyer sur les recherches et les discours prônant les vertus du numérique en matière pédagogique²⁴ [Lévy 1990], sans toujours tenir compte des limites émises par nombre de chercheurs sur la pertinence à proposer des parcours individualisés à de jeunes élèves. En effet si ce type de démarche s'avère intéressante pour la formation de l'adulte, capable de gérer « *juste assez, juste à temps* », l'école doit rester un lieu de socialisation où l'élève construit son parcours également par rapport aux autres [Marchand 2001]. De plus, si les technologies offrent la possibilité d'un jeu sur le temps, le lieu, la durée et les parcours d'apprentissage, elles nécessitent parallèlement une pédagogie et des outils adaptés, capables de prendre en compte une multiplicité de facteurs²⁵ [Jacquinot 1999, Depover 1998].

Autant d'exigences difficiles à mettre en oeuvre pour les enseignants, car si elles supposent un savoir disciplinaire, une réflexion sur la démarche pédagogique choisie, elles nécessitent également un savoir faire technique que peu encore possèdent. La conséquence soulignée par

²² Rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 [BOEN 31/08/89]

²³ Plus longuement développé dans la section suivante.

²⁴ « *L'hypertexte ou le multimédia interactif se prêtent particulièrement aux usages éducatifs... grâce à sa dimension réticulaire et non linéaire, qui favorise une attitude exploratoire, voire ludique, face au matériau à assimiler ... c'est donc un instrument bien adapté à la pédagogie active* » [Lévy 1990, p.45]

²⁵ Quinze facteurs pédagogiques à prendre en compte pour réaliser des ressources numériques capables d'offrir aux élèves des parcours adaptés à leurs besoins : motivation, rythme individuel, participation, interaction, perception, organisation des messages, structuration du contenu, choix des méthodes pédagogiques, stratégie d'organisation des ressources, guidage de l'apprenant, répétition d'activités et d'expériences variées, exercices, rétroaction, transfert.... et les contacts humains épanouissant ! [Jacquinot 1999]

E. Souchier est le glissement du pouvoir vers ceux qui sont en mesure de créer les dispositifs supposés répondre à la demande politique en lieu et place de ceux qui détiennent le savoir [Souchier 2005]. Et les éditeurs spécialisés dans le domaine scolaire ont parfaitement saisi, depuis longtemps, comment intégrer dans leurs dispositifs toutes ces exigences de l'école face aux technologies [Moeglin 2000, 2005].

A travers la rationalisation du système et l'individualisation des parcours, l'occasion est donnée de reformuler les objets et les objectifs du système éducatif. Et les ressources numériques comme vecteur de rationalisation et d'individualisation peuvent largement contribuer à cette redéfinition [IGEN 2007]. De plus, elles participent à inscrire l'Ecole dans un processus de *servuction*, qui consiste à faire réaliser à l'utilisateur une partie des tâches auparavant assurées par un travail rémunéré [Mayère 1993]. Si l'élève prend en charge une partie de la construction de son parcours d'apprentissage grâce aux ressources numériques, alors le temps de présence de l'enseignant peut être réduit. Les projets autour de la refonte des programmes du lycée entrent dans cette logique : l'élève pourrait construire son parcours et bénéficier de soutien scolaire là où il rencontre des difficultés [Cédelle 2008]. Et comme les collectivités territoriales proposent de plus en plus des ressources en ligne d'accompagnement scolaire, l'élève pourrait seul remédier à ses propres lacunes [Inaudi 2005]. Avec la conscience de ces évolutions, il est dès lors nécessaire pour les acteurs du système scolaire de bénéficier de clefs de lecture pertinentes pour appréhender l'avenir du système éducatif.

1.1.2. Approche sémio-politique : lecture de la complexité des enjeux liés au déploiement des ressources numériques dans l'éducation

La recherche s'inscrit dans le contexte scolaire français, et plus particulièrement celui de l'enseignement secondaire obligatoire où les discours sur les TICE sont pléthoriques. Tous les échelons sont concernés :

- localement les collectivités territoriales investissent dans ce domaine et le font savoir,
- nationalement une politique en faveur des TICE est soutenue et explicitée,
- internationalement des organismes tels l'OCDE, l'UNESCO ou encore l'Union Européenne plaident pour le développement des TICE.

Ces discours environnent un système éducatif chargé d'antagonismes et de contradictions. Par voie de conséquence, il est délicat pour les acteurs du système de prendre du recul par rapport

à cet ensemble de discours. Pourtant il apparaît indispensable de relier tous ces éléments entre eux afin de percevoir combien les TICE peuvent contribuer à un bouleversement en profondeur du système éducatif.

Une méthodologie de travail combinant une approche micro des ressources avec une approche macro, contextuelle, est apparue nécessaire pour considérer l'hypothèse de recherche dans toute sa complexité. J'ai donc privilégié la combinaison d'une approche sémiologique, étudiant les signes des discours, et d'une approche politique, *l'impensé informatique*, permettant la contextualisation. L'impensé informatique est un concept emprunté à Pascal Robert exprimant « *la mise en évidence de l'informatique, conduisant à l'appréhender comme une force morale positive, à légitimer son intervention tout azimut et produire ainsi un monde pour l'informatique* » [Robert b 2004, p. 77].

La méthodologie retenue, nommée lecture « sémio-politique », permet de saisir l'objet de l'analyse dans sa dimension technique, dans sa dimension sociale et dans sa dimension politique. Cette expression développée par Emmanuel Souchier se rapporte à une « *démarche d'analyse – éthiquement située –* », réclamant des outils, des techniques et des méthodes spécifiques [Souchier b 2003]. Elle évoque également le « *dessein sémiopolitique de Barthes ambitionnant de rendre compte en détail de la mystification qui transforme les faits de culture en nature universelle* » [Souchier 2006, p.85]. Les apports de R. Barthes sont repris par Yves Jeanneret qui parle d'un « *détour par la catégorie de l'évidence* » ; autrement dit, « *essayer de décrire réellement ce jeu entre visibilité et invisibilité, c'est [...] engager quelque chose comme une sémio-politique de l'écriture informatisée. Pour l'essentiel une discussion polémique de l'évidence* » [Jeanneret 2004, p.153].

La lecture sémio-politique me permet de mettre à distance l'apparente évidence de l'introduction des TIC dans l'éducation et offre une analyse critique de « *l'apparente naturalité du rapport entre réseau technique et réseau social* » [Souchier a 2003, p. 318]. En effet, Yves Jeanneret considère que « *l'évidence, c'est le point de basculement entre visible et invisible, le point où ce qui est trop visible cesse d'être vu* » [Jeanneret 2004, p.153]. De fait, la multiplicité des discours en faveur des TICE n'incite pas aisément à une posture critique envers ces objets qui deviennent ainsi « évidents » pour les différents acteurs du système éducatif. D'ailleurs, Jeanneret évoque ce caractère d'évidence pour les discours qui accompagnent les médias informatisés : « *A la fois objets techniques (matériels et fabriqués par l'homme) et sociaux (ils conditionnent l'échange social), symboliques et culturels, ils offrent en tant que dispositifs médiatiques des espaces de pratique signifiante nouveau...et*

permettent de décrire les pratiques et les stratégies des personnes et des groupes comme des interventions dans et sur cet espace signifiant » [Jeanneret 2000]. Or les ressources numériques éducatives peuvent être considérées comme des médias informatisés. Elles sont matérielles (ordinateurs, imprimantes, réseau...) ou documentaires (logiciels, outils de gestion...), et sont créées par l'homme. Elles sont proposées à l'école pour développer de nouvelles pratiques, pour répondre à une attente sociale. Elles s'inscrivent ainsi dans un projet politique.

Dès lors, les ressources numériques éducatives doivent être pensées dans toute leur complexité, au croisement de l'objet, des discours qu'elles engendrent, des pratiques et du contexte dans lequel elles se mettent en place. Finalement il s'agit de penser les ressources numériques afin de mettre en lumière non seulement le message qu'elles transmettent mais aussi les conditions dans lesquelles leur diffusion et leur développement ont lieu. L'ensemble de ces éléments permettra d'explorer leurs incidences sur le rôle et la place des acteurs du système éducatif en France. Ce faisant cette recherche s'ancre dans le domaine du politique où les enjeux se lisent dans les discours verbaux et non verbaux, à la fois dans le texte et le paratexte²⁶ [Genette 2002].

L'objectif est d'attirer l'attention sur la « *complexité, l'importance de ce qui s'institue et se joue entre le rapport entre les formes matérielles du support, l'organisation des systèmes de signes et les modalités de la représentation et de la manipulation* » [Souchier a 2003, p.37]. La lecture sémio-politique permet d'aller à l'encontre du discours général qui présente les TIC « *comme irrécusablement indispensables, [qui] les inscris pleinement sous l'orbe de l'évidence et [qui] leur permet de ne pas avoir à se justifier* » [Robert a 2004, p.67]. Bien que les approches politiques et sémiologiques aient été menées de concert grâce à une grille de lecture unique, les apports de chacune seront explicités séparément pour des raisons évidentes de clarté de l'exposé.

1.1.2.1. La notion de discours

Tout d'abord il est nécessaire d'explicitier ce que j'entends par le terme « discours ». Il est convoqué dans une acception large et ne se limite pas à une suite de paroles prononcées ou à une suite de mots écrits sur une page à destination d'un auditeur ou d'un lecteur. Le discours

²⁶ Le paratexte enveloppe et prolonge le texte sans en faire partie. Pour Genette il peut être de deux type : auctorial (lié à l'auteur : identité, titre, préface...) ou éditorial (lié à l'éditeur : couverture, mise en page, mentions d'édition...)

peut être verbal (paroles prononcées, texte écrit) ou non verbal, comme l'est *l'écrit d'écran*²⁷. Il est souvent formalisé et structuré dans un but précis.

Le discours auquel je fais référence ne relève pas seulement d'un système formel comme le langage, il est aussi l'expression de « *rapports de force matérialisés dans des stratégies énonciatives, des prises de position dans un ordre symbolique, des institutions qui font valoir leur intérêt en cherchant à se légitimer, des savoirs qui, dans la formation de leurs objets, cristallisent des enjeux sociaux, etc.* » [Olivesi 2004]²⁸. Autrement dit la notion de discours retenue traduit à la fois l'énoncé, les conditions d'énonciation et les enjeux liés à la production du discours et au discours lui-même. En cela, elle est cohérente avec la posture épistémologique choisie, à savoir accepter et appréhender la complexité du monde et avec la méthodologie requise, à savoir une lecture sémio-politique.

Par la suite, le terme Discours, avec un « D » majuscule, qualifiera l'ensemble des discours liés aux ressources numériques que j'ai répertoriées : les discours d'accompagnement, les politiques menées par les institutions, les discours tenus par les usagers, les écrits d'écran... L'ensemble des discours qui, de près ou de loin, contribuent à construire l'impensé.

1.1.2.2. Approche politique de l'impensé

Le Discours révèle, et dans le même temps, exprime l'impensé politique des TICE. En effet, le système éducatif français n'est pas exempt de la pléthore de discours sur les TIC (cette fois sans le « E » d'éducatives) envahissant l'ensemble de la société. Après une période de forte injonction liée à une politique d'équipement massif des établissements scolaires, aujourd'hui l'injonction porte sur la généralisation des usages. Celle-ci se faisant attendre, un discours corollaire sur l'accompagnement au changement se fait entendre. Il signifie toujours plus de formation, plus d'explications, et sans doute plus de patience car le temps long de l'apprentissage n'est pas identique à celui, plus rapide, de l'évolution technologique.

Cette évolution du Discours relève uniquement d'un changement de stratégie communicationnelle. A aucun moment l'idée même d'introduire les ressources numériques dans l'Ecole n'est questionnée. Pour quelles raisons, bonnes ou mauvaises, l'innovation technologique serait-elle la preuve pour l'Ecole de sa capacité à se moderniser, à être en

²⁷ Expression empruntée à Emmanuel Souchier, qui caractérise les pratiques d'écriture informatique.

²⁸ Olivesi fait une analyse de la reprise des concepts de Michel Foucault en sciences de l'information et de la communication. Ce passage sur le discours fait référence au tome 3 de *Dits et écrits*, publié chez Gallimard en 1994.

adéquation avec la demande sociale ? Question d'autant plus prégnante que l'efficacité pédagogique, souvent louée dans ses potentialités, n'a pas réellement été éprouvée sur une longue durée. En effet, si la contribution des ressources numériques à la réussite des élèves est reconnue dans certains contextes scolaires (recherche d'informations, élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement...), les avis sur cette question apparaissent parfois comme contradictoires : *« même si un nombre important d'études, tant européennes que nord-américaines, montrent que les TIC favorisent de meilleurs enseignements et apprentissages, une littérature importante souligne aussi qu'il n'existe pas de différence significative par rapport à l'apprentissage »* [Depover 2007, p.178].

Ce phénomène s'apparente vraisemblablement à ce que Pascal Robert nomme *l'impensé informatique*, où de fait, l'informatique *est et doit être* sans que ses promoteurs (politiques, industriels...) aient à le justifier. Elle bénéficie d'un *« retrait des épreuves de justification »* [Robert n.p.] qui tend à évacuer tout regard critique sur des dispositifs dont, l'apparente simplicité et facilité d'accès permet de masquer (volontairement ou pas) d'autres enjeux politiques. Ce phénomène est d'autant plus important que les dispositifs informatiques *« offrent du pouvoir à l'acteur qui en use et sont le signe du politique dans la société : ce qui signifie que le mode sur lequel cet acteur mobilise et met en œuvre [le dispositif²⁹] engendre inévitablement des effets politiques (voulus ou non, perçus comme tels ou non) »* [Robert b 2004, p. 197]. Dans le système éducatif, les dispositifs de ressources numériques sont très souvent proposés, développés et financés par les collectivités territoriales. Ce faisant, elles projettent sur l'Ecole leurs choix politiques en direction de la jeunesse et tiennent à faire savoir qu'elles en sont à l'initiative. Par exemple depuis la rentrée 2007, la Région PACA propose à l'ensemble des lycées de la région un catalogue de ressources documentaires en ligne, *Correlyce*. Alors que l'URL simple *www.correlyce.fr* fonctionne, l'URL qui apparaît dans tous les supports de communication contient la référence explicite à la région : *« ...plus généralement, tous les éléments nécessaires sont disponibles sur le site <http://correlyce.regionpaca.fr> »*³⁰.

²⁹ « *Outil* » dans le texte original. J'utilise le terme plus général et davantage porteur de signification politique de dispositif dans un souci de cohérence avec l'objet de la recherche. Toutefois « dispositif » comme « outil » dans le texte de Pascal Robert désignent les technologies informatiques.

³⁰ http://www.correlyce.fr/actus/IMG/pdf/Correlyce_info_N4.pdf, page consultée le 10 mai 2008

Les symptômes de l'impensé

L'impensé informatique relève du Discours et des conditions d'énonciation de ce Discours. Il est le reflet des « conditions de possibilité de tenue de tout discours sur l'informatique, conditions qui affectent et marquent chaque discours d'où qu'il vienne » [Robert b 2004, p.87]. Tant au niveau européen³¹ qu'au niveau français³², les politiques éducatives en matière de développement des ressources numériques s'appuient sur ce type d'évidence.

L'impensé figure le cadre, le contexte socio-politique dans lequel se mettent en place les ressources numériques pour l'éducation. La lecture d'une majorité des textes de politiques éducatives françaises (locales et nationales) et européennes, de textes (périodiques, publicités) en faveur ou en défaveur des TICE a permis de retrouver les éléments récurrents soutenant *l'impensé informatique* : l'évidence technologique, la confiance et la disqualification du discours critique [Robert b 2004].

1.1.2.2.1. Evidence technologique

Il serait urgent de faire entrer des technologies toujours nouvelles dans l'éducation, sous réserve d'une école déconnectée du monde moderne. En 1996, Lecourt qualifiait ces discours généraux³³ *d'injonction technologique* [Lecourt 1996]. Injonction, qui dans l'éducation, repose entre autres sur deux évidences : l'élève peut devenir autonome dans la construction de ses connaissances par l'intermédiaire des TICE et l'élève doit recevoir à l'école une *alphabétisation numérique*. L'UNESCO propose une définition de l'alphabétisation numérique dans son glossaire éducation : « *Formation des personnes à l'utilisation de l'ordinateur et des outils informatiques de façon à leur permettre d'acquérir les compétences minimales pour utiliser les systèmes numériques au niveau utilisateur* »³⁴. Cette idée suppose non seulement un accès à l'outil informatique et à des contenus mais aussi un apprentissage

³¹ Programme e-learning, pour l'intégration efficace des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe, http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/dec_fr.pdf

³² Tous les rapports annuels de l'IGEN depuis le début des années 2000 contiennent un chapitre lié aux TICE. Récemment une mission d'audit a traité de la contribution des TICE à la modernisation du système éducatif [IGEN 2007]

³³ Le texte de Lecourt fait référence aux discours traitant du rapport entre l'art et la technologie. Il questionne l'exhortation pour la culture d'intégrer ces nouveaux supports de diffusion. Il met en évidence l'argument essentiel de ces discours : le décalage entre le monde des artistes et le quotidien « technologique » qui s'appuie sur deux évidences, « *le caractère propre de «notre» monde serait d'être technologique —ce qui ne va nullement de soi ; [...] la fonction de l'art serait de préserver l'harmonie des êtres humains avec leur monde —ce qui ne va non plus nullement de soi* » [Lecourt 1996, p.8].

³⁴ Le glossaire a été créé par l'initiative e-learning de la commission européenne. Il est disponible sur le portail de l'UNESCO, http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=28558&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html, page consultée le 10 mai 2008.

des techniques et une maîtrise de la lecture des contenus numériques (recherche d'information, sélection, évaluation et appropriation).

L'alphabétisation numérique « *marque le début d'un changement et sera l'occasion de gérer de manière active les modifications dans les systèmes éducatifs, aussi bien en ce qui concerne les habitudes mentales que les pratiques institutionnelles* » [Pérez Tornero 2004]. Il est important de préciser que Perez-Tornero est professeur à l'université autonome de Barcelone. Il était en 2004, conseiller auprès de la communauté européenne, dans le domaine de la culture numérique pour le programme e-learning. Dans ce texte issu du portail éducatif de la Communauté européenne, Perez-Tornero donne à penser que l'alphabétisation numérique est un processus incontournable et inéluctable. L'idéal serait de permettre à l'ensemble d'une population, grâce à l'école d'accéder au numérique de manière équitable.

Or, un corollaire de l'alphabétisation numérique est la notion de *fracture numérique*. Au départ, elle soulignait essentiellement les inégalités d'accès à l'outil informatique. Aujourd'hui, cet écart se résorbe en raison des investissements massifs des collectivités en matière d'équipement et de l'ouverture au public d'Espaces Publics Numériques (EPN)³⁵. Néanmoins le terme de fracture persiste. Il qualifie désormais une « *forme nouvelle ou supplémentaire d'exclusion sociale résultant de l'incapacité dans laquelle se trouvent certains individus d'exploiter pleinement les possibilités offertes par les TIC et l'Internet dans la société de la connaissance* » [CCE 2002, p. 24]. Ainsi la Commission européenne explicite la fracture numérique non plus en terme d'accès aux ressources mais en terme d'appropriation de ces ressources. Il s'agit de comprendre la culture numérique grâce à l'éducation aux médias, à une utilisation responsable des TIC, à l'identification et la diffusion de *bonnes pratiques*³⁶. L'accès et la pratique des ressources numériques sont donc bien profondément ancrés dans le Discours et sont justifiés par un regard bienveillant sur l'évolution des individus dans la société.

Le deuxième prolongement de l'alphabétisation numérique est la notion de risque pour la société. Une absence de prise en compte de l'alphabétisation numérique aurait des conséquences négatives sur l'intégration sociale et professionnelle des individus. Toujours dans le même texte, Pérez-Tornero déclare que « *sans cette alphabétisation numérique, nul ne pourra se consacrer à des activités productives, ni vivre avec les autres des relations*

³⁵ Dispositif national, l'EPN est un lieu d'accueil pour initier les usagers collectivement ou individuellement à la culture numérique. <http://delegation.internet.gouv.fr/acces/>, page consultée le 10 mai 2008

³⁶ Ensemble de pratiques faisant consensus dans un contexte précis.

épanouissantes, ni assumer ses responsabilités vis-à-vis de la société. Les communautés ne pourront pas non plus se développer pleinement et les pays courront le risque de stagner sur le plan économique » [Perez-Tornero, 2004]. Cette thématique est soutenue avec force par la Commission européenne. Elle est chargée de menaces sociales et économiques : nous sommes dans la *société de la connaissance*, et cette société passe par le développement des TIC et par leur maîtrise ; dans le cas contraire, l'individu est exclu (voire s'exclut) de la société de la connaissance. Cela apparaît comme une évidence et cela évite toute forme de justification des orientations politiques et éthiques choisies.

Après avoir tenté d'imposer les TIC en elles-mêmes sans réel succès, la bienveillance sociale, soucieuse de toutes les catégories socioprofessionnelles marque un tournant dans la communication politique. L'utilité et la pertinence de ces ressources ne sont toujours ni questionnées ni pensées. L'évidence technologique sourd des politiques menées et laisse croire que le recours au numérique sera la solution à de nombreux problèmes rencontrés dans la société. Quant à l'école, elle trouvera la solution aux difficultés actuelles de l'enseignement (manque de motivation des élèves, difficulté et échec scolaires, problèmes relationnels enseignant-élève), car elle pourra offrir grâce aux TICE un parcours individualisé et personnalisé aux élèves.

1.1.2.2.2. Confiance

Le corollaire d'une bienveillante évidence est la mise en confiance de l'utilisateur. Charte de confiance des sites, confiance en l'économie numérique³⁷, éducation aux dangers de l'Internet³⁸, labellisation des sites³⁹, l'individu est amené à penser que les risques potentiels liés au numérique sont maîtrisés grâce à des dispositifs spécifiques. Les termes de confiance, de protection, de fiabilité sont employés de manière récurrente. Ils fonctionnent comme des leurres, appelés « *les leurres du droit et de la sécurité technique* » par Pascal Robert [Robert n.p., p.106]. Autrement dit, le Discours environne l'utilisateur d'un cadre rassurant avec des garanties liées au droit et à la performance technique. Ainsi mis en confiance, ce dernier est moins porté à se poser des questions sur la pertinence des choix proposés, sur les évolutions en cours.

³⁷ <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=glossary&menuzone=1>, page consultée le 11 mai 2005

³⁸ Programme européen « safer internet » (pour une utilisation plus sûre d'Internet), Educaunet, Guide d'élaboration des chartes d'usage pour les établissements scolaires... Recueil des dispositifs sur le site www.educnet.education.fr

³⁹ Label RIP du ministère de l'éducation nationale

La confiance se caractérise par « *un sentiment de sécurité de celui qui se fie à quelqu'un ou à quelque chose* » [Larousse 2002]. Il en résulte un sentiment de sûreté envers la personne ou l'objet auquel on se fie. Pourtant celui qui accorde sa confiance peut être dans une position de vulnérabilité car il n'a pas d'autre choix qui s'offre à lui à un moment donné, dans un contexte donné. En connaissance de cause, il est amené à accorder sa confiance. Le jeu sur les mécanismes de la confiance permet de pallier le manque d'information et de contrôle afin de maintenir l'action. C'est en partie sur ce processus que semblent reposer les discours tenus au sujet des ressources numériques dans l'éducation.

Favoriser l'idée que la confiance n'est pas nécessairement liée au risque, perçue comme la conséquence incertaine et défavorable de l'engagement mais à la contingence, atténue le danger potentiel [Giddens 2002]. Ainsi la confiance est perçue comme « *un sentiment de sécurité justifié par la fiabilité d'une personne ou d'un système, dans un cadre circonstanciel donné* » [Giddens 2002, p.41]. Il est donc important de prendre en compte le contexte dans lequel un individu choisit d'accorder sa confiance. Et dans le milieu éducatif où l'humain joue un rôle prépondérant, la confiance comme valeur fondamentale requiert une place de choix.

Pourtant, il peut paraître surprenant de lier un processus de l'ordre du psychologique à des dispositifs techniques. Cette contradiction a été soulevée par Louis Quéré s'interrogeant sur la pertinence à parler de confiance hors du cadre paradigmatique d'une relation entre deux personnes. Ne commet-on pas « *un abus de langage lorsque nous parlons de faire confiance à un objet ou à une institution* » [Quéré 2001] ?

La question a également été traitée par Giddens. Il lie le fait d'accorder sa confiance à un objet à ce qu'il appelle des systèmes sociaux dé-localisés. Il précise : « *par dé-localisation, j'entends l'extraction des relations sociales des contextes locaux d'interaction, puis leur restructuration dans des champs spatio-temporels indéfinis* ». Or « *tout mécanisme de dé-localisation, gage symbolique (l'argent par exemple) ou système expert repose sur la confiance* » [Giddens 2002, p.34]. On peut donc considérer que les dispositifs numériques font partie de systèmes sociaux « dé-localisés » car ils figurent dans un espace spatio-temporel non défini.

En réalité, les personnes qui communiquent par leur intermédiaire n'ont visiblement pas d'autre choix que de croire en l'efficacité du dispositif. Cette façon d'appréhender l'objet technique suppose une confiance fondée sur l'expérience de la performance de ces systèmes en général, confiance basée sur un *savoir induit*. Louis Quéré qualifie ce type de confiance de

confiance cognitive car elle s'appuie sur des acquis personnels et des mécanismes propres à chaque individu. Elle est complétée par les nombreuses garanties auxquelles l'utilisateur peut avoir accès comme les certificats de conformité, ou l'agrément d'organismes institutionnels, a priori garants d'un certain nombre de valeurs, des *sceaux d'approbation*. Il s'agit dans ce cas d'une confiance plus *institutionnelle* car elle fait référence à des valeurs et des références partagées par tous.

Mais la confiance *a priori* envers un dispositif n'est pas tout. Associée à l'évidence technologique, précédemment explicitée, l'individu est mis en position de ne pas percevoir la légitimité qu'il pourrait y avoir à interroger le dispositif [Robert 2002, p.62]. Plus globalement, le contexte discursif est tel, qu'il favorise une absence de questionnement, « *participe à l'élaboration et à l'imposition d'un impensé* » et à une disqualification du discours critique [Robert 2002, p.62]. Aujourd'hui dans l'éducation, il est difficile de porter un regard critique sur la place des ressources numériques. Une telle attitude peut être perçue de manière antagoniste et réductrice : une vision conservatrice de l'école où la technique n'a pas lieu d'être ou une résistance au changement liée à une difficulté de questionner ses pratiques pédagogiques. Or ma thèse ne s'inscrit ni dans une attitude ni dans l'autre. Il s'agit au contraire de mettre à distance les dispositifs proposés afin d'analyser dans quelle mesure les glissements provoqués peuvent s'avérer positifs pour l'école, dans quelle mesure les apports se feront au bénéfice de l'enseignement et non au bénéfice d'enjeux politiques et commerciaux.

1.1.2.3. Approche sémiotique des écrits d'écran

La seconde clé de lecture d'un dispositif de ressources numériques est la sémiotique des écrits d'écran. La sémiotique est à la fois logique et pragmatique, elle englobe tout type de communication verbale et non verbale : d'un côté la langue, code fort qui sert de métalangage aux codes faibles, et d'un autre côté, le fonctionnement de la pensée dont C. Peirce⁴⁰ souligne la nécessité de prise en compte: « *tout est signe du moment qu'il est saisi par la pensée* » [in Le Boeuf 2000]. Selon lui, entre le signifiant et le signifié, se place l'Interprétant et on doit privilégier une relation triadique pour « *pouvoir exprimer le processus par lequel la pensée cherche à rejoindre le réel* ». Autrement dit les signes « *signifiants déclenchent dans l'esprit des interprètes des interprétants, qui relient les signifiants aux signifiés* » [Le Boeuf 2000]. La théorie peircienne est largement formalisée pour répondre à une volonté scientifique. Cette

⁴⁰ Cité par Claude Le Boeuf

formalisation très poussée, n'est pas toujours aisée à manipuler. Aussi dans un souci de clarté, l'utilisation de la sémiotique dans les pratiques de communication peut être largement simplifiée et adaptée [Souchier 1996, Inaudi 2002, p.29]. L'objectif reste de décrypter les significations réelles, supposées ou suggérées qui émergent d'un ensemble de signes [Arino 2000] mais il s'inscrit dans un contexte propre avec des signaux qu'il s'agit également de décrypter.

Le projet de sémiotique des écrits d'écran peut s'exprimer ainsi. Il a été proposé par Emmanuel Souchier. La sémiotique des écrits d'écran correspond à « *une analyse des conditions d'inscription de l'écrit d'écran dans une inter médiatique ; une critique des terminologies à partir desquels les objets écrits et leur circulation sont pensés de façon dominante ; l'élaboration de certaines notions structurantes d'une description spécifique de l'espace et des pratiques d'écriture de l'écrit d'écran* »⁴¹. La lecture des écrits d'écran offre l'opportunité de replacer le dispositif numérique dans son contexte d'énonciation. Elle fait appel à la sémiologie dont le projet est d'aider, par l'étude des signes, à comprendre comment des mécanismes se créent et produisent du sens dans un contexte social donné [Barthes 1970]. La complexité liée au support informatique, au contenu de l'information, et au contexte a engendré un bouleversement au niveau du texte qui nécessite des clés de lecture particulières et complémentaires. L'approche des écrits d'écran lie « *les propriétés techniques du média, son organisation sémiotique et son statut éditorial et communicationnel* » [Jeanneret 2000, p.108].

Cette approche a permis de construire une grille de lecture complexe. Elle tient compte de la spécificité de l'écrit d'écran. Dans le même temps, elle permet le décryptage du Discours général lié aux TICE. L'objectif initial de ne distinguer l'objet ni de son contexte d'énonciation, ni de son contexte d'usage reste fondamental car il prend « *en compte l'ensemble des données constitutives de l'objet donné à lire... Le texte doit donc être considéré à travers sa matérialité (écran), sa mise en page, sa typographie ou ses illustrations, ses marques éditoriales variées (auteur, éditeur...), les marques légales et marchandes (ISBN, prix...)... tous les éléments observables, qui non contents d'accompagner le texte, le font exister* » [Souchier 1998, p.139]. L'écran est une zone de texte entièrement construite sur des données informatiques. En permanence l'espace réservé à l'inscription des formes peut être modifié selon une organisation spécifique qualifiée d'éditoriale [Souchier

⁴¹ Article d'Emmanuel Souchier sur le site : <http://www.ecriture.jussieu.fr/medias/media2.htm>

1996]. Des signes nouveaux apparaissent qui ouvrent la voie à d'autres unités textuelles qu'on ne voit pas mais qu'on imagine. Et au centre de ces nouveaux modes d'écriture-lecture, se pose la question de l'énonciation éditoriale : qui parle ?

La sémiotique des écrits d'écran constitue donc la base des grilles de lecture sémio-politique des ressources numériques. En effet, elle s'applique certes aux écrits d'écran, mais la dialectique organisation éditoriale – énonciation éditoriale permet de lire également les discours issus d'autres supports que l'écran. Car les formes écrites dans les ressources numériques comme ailleurs (support papier), ne peuvent être appréhendées qu'en relation avec leur support : dans un cas le lecteur doit prendre en compte ce qui s'affiche sur l'écran et les autres espaces de présence du texte non visibles directement (architecture du site, mémoire de l'ordinateur, imprimante, réseau...), dans l'autre cas il doit être attentif au texte, au paratexte et à l'articulation du texte [Genette 2002].

1.1.2.3.1. *L'organisation éditoriale*

L'écrit d'écran possède une organisation propre, avec une structure globale et des espaces particuliers imposés par l'étroitesse de la surface textuelle. Contraint par ces caractéristiques, l'écrit d'écran est en perpétuel mouvement, sa morphologie doit être étudiée de manière dynamique avec la prise en compte des multiples relations, interdépendances et successions des unités textuelles... Chaque page correspond à une adresse particulière, elle est reliée aux autres pour constituer une unité logique plus vaste et non accessible directement, qui structure le texte. Si le lecteur peut parfois avoir l'impression d'une succession d'écrans différents, en réalité le changement qui a lieu sous ses yeux au moment du « clic » s'insère dans un système de liens et dans une architecture globale.

La difficulté pour les éditeurs est de donner à lire d'innombrables possibilités dans l'espace restreint de la page-écran. Les *signes passeurs*, liens, icônes, flèches de navigation, tout signe qui permet une « hypertextualité », assurent un rôle sémiotique complexe dans l'organisation éditoriale des ressources numériques [Souchier *b* 2003] :

- ils ont une signification liée à la place occupée sur l'écran, selon qu'ils permettent de se diriger dans le texte ou dans le paratexte (fonctionnalités)
- ils ont une existence propre qui facilite leur reconnaissance par le lecteur (souligné, coloré, il se modifie au passage du curseur...)

- ils sont le lien vers le texte « invisible » et déclenchent son affichage à l'écran

Dans tous les cas, cette organisation nécessite de la part du lecteur de repenser ses codes de lecture- écriture. Cliquer n'est pas simplement un acte fonctionnel, comme tourner les pages d'un livre pour découvrir la suite du texte, mais il résulte d'un choix de « navigation » parmi d'autres possibles. L'utilisateur devient en partie l'auteur de son propre parcours sur le site, d'où l'importance, pour les auteurs, de disséminer au fil de l'écrit d'écran des repères stables, des guides pour rassurer, accompagner la lecture et induire des cheminements possibles.

Il en va de même pour l'écrit de papier. Le vocabulaire employé (champ lexical), les sens global du texte (champ sémantique), la tournure des phrases répondent à la logique de l'auteur. S'il est plus délicat de disséminer au fil du texte une hypertextualité, un discours peut orienter le lecteur vers certaines idées en jouant sur les mots, leur articulation et la ponctuation. Par exemple, un article de presse n'aura pas la même organisation qu'un discours politique et ne convoquera pas les mêmes procédés, l'objectif et les destinataires n'étant pas identiques. De même lors d'un entretien, la personne interrogée répond selon une logique qu'il s'agit de percevoir. Cette logique est en corrélation généralement avec le positionnement de la personne dans le système éducatif, son ressenti et ses connaissances sur la question. Pour le chercheur, il importe de percevoir si le Discours recueilli est construit en référence à un Discours plus général ou au contraire s'il révèle une posture critique ?

1.1.2.3.2. L'énonciation éditoriale

Complémentaire de l'organisation éditoriale, l'énonciation éditoriale « *propose de questionner les instances de savoir qui parlent à travers le discours de l'autre* » [Souchier 1998, p.137]. Cette question n'est d'ailleurs pas propre aux écrits d'écran et de réseau. L'objectif de la lecture est d'appréhender le texte dans sa matérialité. Quels que soient la forme et le contenu qui parviennent à ses yeux, le lecteur doit les considérer dans leurs contextes d'édition et d'énonciation. Le texte s'exprime par l'image qu'il donne à voir (visuelle et graphique), l'information écrite, le contenu. Autrement dit, il est mis en valeur par tous les aspects dont la mise en oeuvre appartient aux éditeurs, leur métier étant de « donner à lire » des traces historiques de pratiques, de règles [Genette 2002]. « *Des indices explicites qui guident le lecteur dans sa sélection, puis dans son parcours de lecture ou de consultation pour une lecture continue ou discontinue* », un contrat de lecture [André 2004, p.114]

L'énonciation éditoriale se situe donc à « *l'articulation du symbolique et du politique - de la croyance-, du matériel et du textuel* » [Souchier 1998]. En cela, la sémiotique de l'écrit d'écran rejoint la lecture de l'impensé. A l'écran, l'étude de l'énonciation éditoriale permet de répondre à une question majeure : quel est l'auteur de l'ensemble médiatique dans lequel évolue l'utilisateur ? La réponse peut s'avérer ardue. Derrière le foisonnement d'un site, la multiplicité des informations transmises, il faut retrouver des repères et des références connus et reconnus.

L'identité d'une ressource numérique est constituée à la fois par son nom, sa marque et ses soutiens institutionnels ou non. « *Cet estampillage est l'équivalent d'un retour à l'imprimerie, qui ne délivre plus un droit de diffusion mais qui cautionne et valide un contenu* » [Souchier 2001]. Elle a pour caractéristique de rester cachée tout en étant marquée par une pluralité des instances d'énonciation dans l'élaboration du texte et une banalité, « l'infra-ordinaire » [Perec 1989]. L'art de l'énonciation éditoriale est de passer inaperçue. Elle masque la complexité derrière l'évidence, la simplicité en gardant le pouvoir de mettre en forme, de donner une existence matérielle : « *disparaître aux yeux du lecteur afin de servir le texte, s'effacer pour plus d'efficacité, c'est aussi prendre le pouvoir silencieux de l'image sur le texte* » [Souchier 1998, p. 141]. En cela, elle rejoint le projet de lecture de l'impensé, quand l'évidence permet d'effacer toute tentative de questionnement.

Au niveau du discours verbal, l'énonciation éditoriale traduit l'identité de celui qui parle. Cette identité est constituée à la fois par le nom de l'auteur mais aussi par un ensemble d'éléments qui contextualise son discours : sa fonction, le lieu dans lequel il parle, l'institution au nom de laquelle il s'exprime...

La sémiotique des écrits d'écran révèle donc l'organisation et l'énonciation éditoriales des discours verbaux et non verbaux liés aux ressources numériques éducatives. Lesquels discours s'insèrent, révèlent et alimentent un contexte précédemment qualifié d'impensé politique. La complexité naît de ce triple positionnement du Discours. En prendre conscience est déjà un premier pas vers la requalification d'une posture critique à l'égard des ressources numériques éducatives.

1.1.3. Le glissement de la prérogative politique

Le croisement des approches sémiologique et politique en une lecture sémio-politique permet de montrer l'établissement d'un impensé des ressources numériques à travers un Discours issu

de différents acteurs du système éducatif. Ce qui est révélé par une lecture sémio-politique, ce sont les conséquences majeures de l'impensé : « *en même temps qu'il produit de la confiance, [il] travaille à l'imposition d'une image supposément a-politique de l'informatique* » [Robert b 2004, p.100]. A l'instar de l'informatique, les ressources numériques éducatives, à travers la pléthore de discours, apparaissent comme neutres pour la société, comme un outil mis au service d'une action, sans plus d'incidence. Elles semblent simplement au service de causes honorables : meilleure efficacité du système éducatif, lutte contre la fracture numérique, prise en compte de l'individualité de l'élève.

Par exemple dans un ouvrage récent présentant les ENT (Environnement Numérique de Travail), l'auteur qualifie l'ENT « *d'absolument neutre pour les pratiques pédagogiques* » : « *L'ENT est donc un facilitateur, un fluidificateur pourrions-nous dire qui permet d'utiliser aisément les nouvelles technologies au service du pédagogique grâce à une interface conviviale et un système de communication efficace et simple* » [Droz 2008, p.19]. Or on s'aperçoit que l'ouvrage en question a pour but de présenter l'ENT aux décideurs des collectivités territoriales afin de les aider lors de la création de tels outils dans les établissements scolaires. Sachant que les collectivités n'ont a priori pas les compétences pour intervenir dans le domaine pédagogique, une « *telle opération de neutralisation n'est-elle pas le signe, le symptôme, de la tentative de définition, pleinement politique d'une image neutre* » [Robert b 2004, p.100] ? Autrement dit, la portée d'une telle assertion est de rassurer les collectivités territoriales sur l'incidence pédagogique minimale voire inexistante de leur investissement dans les ENT, afin de maintenir leur action.

L'hypothèse que je développe est celle d'une large contribution des politiques éducatives (nationale et territoriales) et des discours d'accompagnement, à l'établissement autour de l'éducation et des ressources numériques, d'un climat de bienveillance sociale et de confiance. Car l'enjeu politique est lié non pas aux ressources elles-mêmes mais à leur impact sur la place et le rôle des acteurs provoqué par leur déploiement dans un premier temps, par leur usage dans un second. Il est vraisemblable que cette opération de neutralisation, qualifiée d'impensé, soit propice à un *glissement de la prérogative politique* [Robert 2005]. Autrement dit l'accession de certains acteurs à une légitimité politique sans avoir à en supporter les contraintes, la possibilité d'exercer (ou de s'essayer à exercer) une fonction relevant généralement des prérogatives de l'Etat sans avoir à passer par le processus de légitimation qui en découle [Robert b 2004, p.101].

Pascal Robert relève trois manifestations du Glissement de la prérogative politique (GPP), principalement dans la dialectique public-privé [Robert 2005, p. 301] :

- la mobilisation par des instances privées de fonctions politiques sans au préalable être passé par un processus de légitimation.
- la mise au service d'instances privées de la puissance de l'Etat
- le recours à des instances privées pour assurer les missions de service public, voire les missions régaliennes.

A ces trois manifestations, une quatrième peut être ajoutée issue de la dialectique Etat-collectivités territoriales. Elle est fortement perceptible dans l'éducation et consécutive à la décentralisation et au désengagement progressif de l'Etat de ses missions éducatives.

- la participation accrue des collectivités territoriales aux choix pédagogiques de ressources numériques pour l'éducation.

La lecture sémio-politique est ainsi un outil révélateur du glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation. Elle permet de percevoir les enjeux politiques dans un contexte d'impensé à travers les discours verbaux et non verbaux liés aux ressources numériques. Elle met en lumière par l'opération de neutralisation (que porte l'acronyme TICE), une redéfinition de la place et du rôle des acteurs de l'éducation.

Partie 1 - Chapitre 2. Quelle place et quel rôle pour les acteurs de l'éducation en France au regard des ressources éducatives ?

Le média informatisé, pour reprendre le terme d'Yves Jeanneret [Jeanneret 2000], étudié dans cette recherche, est la ressource numérique éducative. A travers le déploiement de ce média, le rôle et la place des acteurs de l'éducation en France évolue sensiblement vers un glissement de la prérogative politique. Afin de préciser les différents éléments de mon hypothèse de recherche, ce chapitre a pour premier objectif, de replacer les ressources numériques dans leur contexte global (national et international). Il propose ensuite une définition précise des ressources numériques éducatives en les replaçant dans leur histoire, celle de leur intégration dans l'Ecole. Enfin il clarifie la place et le rôle joués par les différents acteurs autour de ce média.

1.2.1. Les éléments du contexte global de déploiement des ressources numériques pour l'éducation

L'ensemble des éléments du contexte global d'énonciation des ressources numériques éducatives participe à la construction d'un impensé politique au sujet de leur déploiement dans l'Ecole : les recherches sur l'industrialisation de la formation, les orientations proposées par des organisations internationales comme l'OCDE et l'OMC, les politiques éducatives de l'Europe en général et de la France en particulier.

1.2.1.1. Industrialisation de la formation

Un champ des recherches consacrées aux *outils et médias éducatifs* [Moeglin 2005], fait le constat d'une amorce d'industrialisation de la formation à l'image de l'industrialisation de la culture. Les ressources ne sont plus au service de l'enseignement, de l'acte pédagogique, mais elles sont investies d'un projet éducatif propre. L'industrialisation vise et participe à une réforme profonde de l'école, à un changement de paradigme [Moeglin 2005, p. 126] [Combes 2000]. Dès lors, l'enjeu est à la fois éducatif, pédagogique et culturel car les ressources auraient pour objectif de « *mettre en relation des individus avec des savoirs et, dans un sens plus large, instrumenter et médiatiser une partie ou la totalité des activités concourant à cette mise en relation* » [Moeglin 2000, p.3]. L'enjeu est également politique et économique, dans la mesure où les ressources numériques seraient un vecteur de rationalisation du système

éducatif [Moeglin 2000], un vecteur d'efficience économique [IGEN 2007]. Le processus d'industrialisation entérine une contribution des ressources éducatives à la maîtrise de la complexité du système éducatif. Ce faisant, elles servent indirectement un discours justifiant une logique de l'école autre que celle du service public.

L'éducation n'a pas attendu que soit inventé le concept de *société de la connaissance* pour diffuser et tester les innovations. Elle a souvent été le lieu du lancement et de la diffusion des ressources. La spécificité aujourd'hui serait son industrialisation, présente « *à tous les niveaux du système éducatif sous la forme de productions culturelles industrialisées, du livre scolaire au cédérom...* [L'industrialisation est] *l'alignement (plus ou moins abouti) des manières d'enseigner et d'organiser l'enseignement sur les impératifs d'une rationalisation et d'une standardisation prenant à contre-pied habitus et modes de fonctionnement ordinaires. En résulte une véritable recomposition de la formation elle-même, par rapport à laquelle les outils pour apprendre sont des vecteurs et des catalyseurs* » [Moeglin 2000, p.9].

Selon P.Moeglin, plusieurs logiques sont à l'œuvre dans les phénomènes d'industrialisation de la formation.

Logique des représentations sociales

L'usage des ressources pédagogiques est soumis aux représentations des acteurs, aux logiques sociales, à l'équilibre des forces en présence et à la conception de l'éducation et du service public. Une même ressource pourra être perçue comme développant ou au contraire restreignant l'autonomie de l'apprenant.

Logique de l'offre commerciale et industrielle

Une ressource éducative sera développée par rapport à une autre en fonction de ses potentialités économiques et commerciales mais non nécessairement éducatives. Directement ou indirectement, l'éducation se trouve reliée aux besoins du marché, sous influence libérale. Ce concept peu présent en France mais très prégnant aux Etats-unis est relayé par certaines instances européennes. De Lisbonne aux appels à projet concernant la *société de l'information*, des études de l'OCDE au souhait d'évaluation massive, le modèle anglo-saxon est sous-jacent en dépit des discours prônant une école humaniste et publique [Chaptal 2002]. « *Maintien ou abandon de la gratuité de l'accès aux ressources ? Questionnement fondamental, touchant à la privatisation de la formation, révélé et cristallisé par la technique. Qu'ensuite diffèrent également pédagogies et modèles éducatifs en fonction des dispositifs choisis, c'est évident. Toutefois, ce ne sont pas ces divergences-là qui sont décisives ; compte*

bien davantage le choix industriel préalable » [Moeglin 2000, p.11].

Logique organisationnelle

Une ressource, une innovation ne s'impose pas de manière brutale et systématique. Son usage dépendra de circonstances favorisantes, de réseaux d'acteurs impliqués (promoteurs, alliés) ou opposés : « *utilité objective de l'outil, convergence d'intérêts, affinités personnelles, expériences antérieures, traditions institutionnelles...* » [Moeglin 2000, p.12].

Dans l'industrialisation de la formation, la manière dont est présentée l'utilisation des ressources dans les établissements relève peu du choix pédagogique mais révèle une forme d'imposition externe sociale, économique et organisationnelle. Ce regard confirme l'hypothèse d'un impensé et d'un glissement de la prérogative politique comme on pourra le voir par la suite dans les recherches effectuées sur l'industrialisation de la formation et notamment sur les ressources numériques.

1.2.1.2. Le rôle de certaines organisations internationales

Face à ce cadre théorique, des organisations internationales s'intéressent aux systèmes éducatifs nationaux arguant du fait que le mouvement de dépendances et d'interdépendances des pays entre eux n'a cessé de grandir et de s'affirmer au fil des siècles. Dans le domaine éducatif, deux de ces organisations jouent un rôle actif et moteur : l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) et l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce). Les recommandations émises aboutissent souvent à des prises de décisions nationales, les Etats membres accordant ainsi un rôle politique prépondérant à ces organisations dont le citoyen lambda ignore parfois jusqu'à l'existence. En France particulièrement, ces recommandations font figure de référence voire de préconisations. Les textes orientant le fonctionnement de l'école y font d'ailleurs une référence très claire.

OCDE

L'OCDE est née en 1961 et regroupe une trentaine de pays démocratiques à économie de marché. La France fait partie des vingt pays fondateurs. Par ses études, ses analyses et sa surveillance des évolutions des secteurs privés et publics, l'OCDE propose à ses adhérents des indices afin d'optimiser leur développement économique. Mais elle émet également des propositions d'évolution qui orientent les politiques publiques vers des choix privilégiant une forte imbrication des secteurs privés et publics et une moindre intervention de l'Etat aux

processus sociaux et économiques. Ainsi dans une citation extraite d'une plaquette de présentation d'un des programmes de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, on peut lire : « *L'OCDE joue un rôle phare en favorisant la bonne gouvernance des secteurs public et privé. Grâce à sa surveillance structurelle, elle permet aux gouvernements de maintenir compétitifs les secteurs économiques clefs. Par son travail sur les questions émergentes et en identifiant les politiques qui marchent, elle permet aux décideurs d'adopter des orientations stratégiques. Elle est également renommée pour ses études par pays* »⁴². Dans cette présentation promotionnelle, l'OCDE liste les services proposés aux Etats membres. Le secteur éducatif fait partie des *secteurs économiques clefs* et à ce titre, comme les autres, il est présenté comme devant être *compétitif*.

Afin de répondre à cet objectif, l'OCDE établit chaque année des indicateurs destinés à améliorer la performance des systèmes éducatifs nationaux. Sa mission consiste à « *aider les pays membres et partenaires à assurer un apprentissage tout au long de la vie pour tous qui soit de haute qualité et favorise épanouissement personnel, croissance économique durable et cohésion sociale* » [OCDE b 2005, p.3]. Très clairement l'OCDE préconise le développement de systèmes éducatifs efficaces d'un point de vue économique : « *aucune économie au monde peut se permettre de négliger l'éducation* [OCDE b 2005, p.5], « *une grande partie des travaux de l'OCDE prend en compte la contribution de l'éducation au développement économique* » [OCDE b 2005, p.11]. Les orientations proposées posent un cadre pour les Etats membres et les inscrivent dans un système d'évaluation international. Chacun des Etats participe à l'enquête PISA (Plan international de suivi des acquis des élèves), qui évalue tous les trois ans le niveau scolaire des élèves de 15 ans des pays membres et partenaires de l'OCDE. Des comparaisons quantitatives entre les pays (programme INES, réalisé en partenariat avec la commission européenne et l'UNESCO) sont également établies.

Les dossiers réalisés par l'OCDE sur les questions éducatives émettent un certain nombre de recommandations (cf. analyse des discours selon la grille de lecture sémiopolitique). Les spécialistes de l'éducation, les responsables des politiques éducatives au niveau de l'Etat ou au niveau territorial, les acteurs du système éducatif... tous à un moment donné font référence à ces dossiers ou à l'enquête PISA. Certains, de manière critique, remettent en question la volonté de tout évaluer et de tout comparer. D'autres, de manière justificatrice, expliquent la nécessité de réformer et d'utiliser des indicateurs quantitatifs afin de rester compétitif sur le plan international. Dans tous les cas, de nombreux acteurs se

⁴² <http://www.oecd.org/dataoecd/17/12/36139819.pdf>, page consultée le 26 mai 2008

positionnent par rapport aux perspectives de l'OCDE en matière de ressources numériques éducatives. Ce faisant, ils contribuent à tisser un impensé offrant à l'OCDE l'opportunité d'occuper une prérogative politique majeure en définissant l'avenir des systèmes éducatifs dans le monde :

par exemple, dans l'enquête PISA, l'indicateur D5 mesure « *l'accessibilité et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication* ». Cette analyse est menée « *sur la base des résultats du cycle 2003 de PISA, en l'occurrence les réponses des jeunes de 15 ans et des chefs d'établissement à un questionnaire sur l'accès des élèves et des personnels de l'éducation aux TIC. Cet indicateur évalue le nombre d'ordinateurs mis à la disposition des élèves de 15 ans et des membres du personnel dans les établissements et rend compte des déclarations des chefs d'établissement à propos de leur parc informatique* » [OCDE c 2006, p.63]. Il reste limité à une vision quantitative de ces technologies.

Pour s'assurer de l'impact de leur parution, il suffit de constater l'affluence d'articles et de citations où ces données sont citées. Du côté de l'institution scolaire, le regard sur les indicateurs est perceptible en 2005, lors des discussions sur la récente Loi d'orientation [JO 24/04/2005] et lors de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences [JO 12/07/06], les données de PISA ont servi d'appui à certaines décisions comme :

- le développement de l'enseignement des langues : « *les évaluations du Programme international de suivi des acquis (PISA) sont des références utiles, car elles fournissent une échelle complète des niveaux d'exigence et s'appuient souvent sur des situations de la vie réelle* » [HCE 03/06, p.3],
- la justification d'une absence d'augmentation du budget de l'éducation : « *la France dépense, pour l'enseignement secondaire, 25 % de plus par élève que la moyenne des pays de l'OCDE, alors que, selon les enquêtes internationales PISA, les résultats scolaires sont dans la moyenne* » [Richert 2004, p.73].

L'OMC et l'AGCS (Accord Général sur le Commerce des services)

Parallèlement à la diffusion d'une certaine logique éducative par l'OCDE, l'OMC travaille à règlementer le secteur éducatif afin de poser les bases d'une libéralisation. L'objectif est d'intégrer l'éducation à l'Accord Général sur le Commerce des Services. En effet, depuis les années 80, ce secteur bénéficie d'une forte croissance dans l'économie mondiale. Aujourd'hui encore, le cadre national français, privilégiant une politique éducative très fortement liée à

l'Etat, ne facilite pas l'implantation d'un nouveau modèle économique pour l'éducation. Pourtant, peu à peu la réglementation internationale évolue afin de faire admettre l'idée que l'éducation est un service comme un autre, qui ne nécessite ni une action ni une protection particulière des Etats.

Historiquement, il est intéressant d'observer comment s'est développée la réglementation internationale sur la marchandisation des services :

- De 1985-1994 a eu lieu l'Uruguay Round

Dans le cadre du GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) dès la fin années 80, avec l'explosion des nouvelles technologies, les Etats-Unis décident de faire entrer les négociations sur les services dans les accords commerciaux internationaux. Parallèlement l'ERT⁴³, table ronde des dirigeants industriels européens, a mis en place au sein de la commission européenne un groupe de travail sur les enjeux de l'éducation liée à Internet.

- En 1994 l'OMC remplace le GATT

A l'issue de l'Uruguay Round, la création de l'OMC est entérinée. Cette instance supra nationale reprend les prérogatives du GATT concernant la libre circulation de toutes les marchandises, auxquelles s'ajoutent de nouvelles négociations sur les services et les investissements en services dans le cadre de l'AGCS (Accord Général sur le Commerce des Services) et sur les Aspects de la Propriété Intellectuelle qui touche le Commerce dans le cadre de l'ADPIC (brevet, marque, droit d'auteurs...)

L'AGCS a pour objectif d'ouvrir des négociations entre les pays signataires (dont la France fait partie) afin de déréglementer les installations et les prestations de service au niveau international. La mise en place de l'AGCS s'appuie sur trois justifications : le progrès technique, le désengagement de l'Etat et les forces du marché. Sur le site de l'OMC, on peut lire : l'« *importance économique croissante de la production et du commerce des services en raison du **progrès technique**, du **désengagement de l'Etat** (privatisation, commercialisation d'importants secteurs des services), du **recours accru aux forces du marché** d'une manière générale* »⁴⁴. Les trois éléments cités sont-ils réellement une raison de la croissance de la production et du commerce des services ou sont-ils une conséquence ? Si l'on souhaite favoriser le commerce et la production de services alors ne faut-il pas encourager le progrès technique, le désengagement de l'Etat et le marché ? La manière de formuler la question

⁴³ European Round Table of Industrialists

⁴⁴ http://www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/cbt_course_f/c1s1p1_f.htm

n'implique pas les mêmes choix politiques.

Or en matière d'éducation, le progrès technique s'impose à travers le Discours plus qu'il n'est sollicité de la part des enseignants par exemple. L'Ecole se trouve confrontée depuis quelques années à l'implantation des ressources numériques et à la modernisation des systèmes d'enseignement, sans l'avoir nécessairement souhaité. Le désengagement de l'Etat est largement perceptible dans les lois de décentralisation, à travers l'absence de financement pour les orientations politiques choisies... De fait, l'AGCS peut être perçu comme une incitation pour les Etats à moins réguler la question des services, laissant ainsi le champ ouvert à une plus grande influence des organisations internationales, des entreprises proposant des services éducatifs (éditeurs spécialisés dans le domaine scolaire), des groupes de pression industriels (ERT).

Son objectif *a priori* est d'instaurer une égalité de traitement entre services nationaux et étrangers. Au départ les services culturels, l'environnement, la santé, l'éducation n'étaient pas concernés par cet accord. Mais non finalisé, l'AGCS est en évolution constante et de nouveaux secteurs sont régulièrement proposés à l'étude afin de lever les freins sur des secteurs gérés par l'Etat et dépourvus de notion concurrentielle ou commerciale. Pour entrer dans le champ d'application de l'AGCS, un service doit être soumis à une concurrence entre au moins deux prestataires, dans le cas contraire, il est l'objet d'une exclusivité, principalement de l'Etat et doit être entièrement gratuit.

L'éducation se trouve dans le 3ème groupe de services définis par l'AGCS avec la santé et l'assurance. Ce groupe est « *considéré dans bien des cas comme relevant de la responsabilité de l'Etat, du fait de son importance pour l'intégration sociale et la cohésion régionale, et devrait être strictement réglementé au lieu d'être exposé à l'univers impitoyable des marchés* »⁴⁵. Mais dans ce texte, l'apparition d'Internet et des technologies de l'information joue le rôle d'un révélateur et ouvre la porte à un glissement de la prérogative politique en direction des entreprises spécialisées dans le secteur scolaire. Des formes nouvelles d'éducation se développent, comme le *télé-enseignement*, qui obligerait à repenser les codes initiaux en évacuant les inconvénients liés à la distance : « *L'apparition d'Internet a permis de créer de nombreuses variantes de produits commercialisables sur le marché international — des activités bancaires électroniques à la télé-santé et au télé-enseignement* »⁴⁶.

⁴⁵ http://www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/cbt_course_f/c1s1p1_f.htm

⁴⁶ http://www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/cbt_course_f/c1s1p1_f.htm

En mars 2001 (cycle de Doha), trois pays (Etats-Unis, Australie et Nouvelle-Zélande) ont souhaité voir l'éducation inscrite à la table des négociations de l'AGCS. Ils considèrent d'une part que ce service n'est pas entièrement gratuit (les fournitures scolaires sont payantes par exemple), et d'autre part que l'existence d'une école privée légitime l'idée que l'éducation est un service marchand. Dès lors, il ne peut relever uniquement du contrôle de l'Etat et ne doit pas être exclu du champ d'application de l'AGCS. Dans le cas contraire, l'intervention de l'Etat peut être assimilée à une entorse à la libre concurrence. L'éducation a donc été segmentée en cinq secteurs par l'OMC [Jennar 2003] :

- l'enseignement maternel et primaire,
- l'enseignement secondaire général, technique et professionnel (1er et 2e cycles),
- l'enseignement technique et professionnel de troisième cycle et l'enseignement universitaire,
- la formation des adultes,
- les autres services ne pouvant s'intégrer aux autres secteurs comme les cours particuliers à domicile.

Le fait de diviser la complexité de l'éducation en cinq éléments distincts tend à laisser croire que chaque élément peut être traité de manière indépendante, sans tenir compte des interactions. Il semble de premier abord que la simplification vise une meilleure maîtrise de la complexité. Mais elle autorise aussi une entame plus rapide des négociations sur des secteurs où la place de l'Etat est moindre comme la formation continue et le domaine parascolaire. Et permet de progresser de secteur en secteur en soulevant le moins de contestation possible. Or on peut constater que ces secteurs font de plus en plus appel aux ressources numériques. Ainsi sur le site Educnet il est clairement stipulé que l'accompagnement à la scolarité doit faire appel aux TICE : « *le recours aux TICE, de façon massive, paraît déterminant pour atteindre les objectifs de développement de l'accompagnement à la scolarité* » [Lambert 2007]. Le décalage avec l'enseignement « traditionnel » sera donc plus vivement ressenti par les usagers.

1.2.1.3. Les orientations de l'Union européenne en matière d'éducation

A côté des organisations internationales à laquelle adhère la France, des orientations politiques en matière d'éducation sont définies au niveau européen dans le contexte dit de

Economie de la connaissance

L'économie de la connaissance est un concept né dans les années 1990 avec l'avènement de ce qui a été appelé les autoroutes de l'information⁴⁷. Il s'agit d'une économie qui aurait pour base la connaissance, le savoir, les idées. La création et la diffusion de connaissances favoriseraient un nouveau mode de régulation du capitalisme. Dans un rapport du ministère des finances cette nouvelle économie s'appuie sur « *la capacité à innover, à créer des concepts et à produire des idées qui est devenue l'avantage compétitif essentiel. Au capital matériel a succédé, dans les critères essentiels de dynamisme économique, le capital immatériel ou, pour le dire autrement, le capital des talents, de la connaissance, du savoir* » [MIFI 2006, p.9].

Le concept d'économie de la connaissance soulève une problématique majeure. Il entérine le fait de donner une valeur quantifiable à une entité difficilement mesurable. L'économie de la connaissance « *repose sur un certain nombre de principes de fonctionnement : réactivité, créativité, esprit d'initiative, travail en réseau, **usage intensif des nouvelles technologies**, maîtrise de l'information, ouverture internationale...* » [MIFI 2006, p.155]. Tous ces éléments figurent également dans les objectifs des systèmes éducatifs. Dès lors l'école, dont le principe de base est la transmission de la connaissance, peut aisément mettre en place une logique gestionnaire dans son mode de fonctionnement.

Bien que l'Europe n'ait pas de politique éducative définie, le Conseil européen, en mars 2000, a fixé des orientations afin de créer à brève échéance, 2010, l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde : « *Créer l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, permettant une croissance économique durable associée à une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et à une plus forte cohésion sociale* » [CCE 14/04/2008]. Autrement dit, l'objectif est de faire de la connaissance une donnée quantifiable, évaluable et de fixer un certain nombre d'indicateurs économiques. Cette perspective concerne de nombreux domaines dont celui de l'éducation.

Afin de répondre à ces objectifs, une *méthode ouverte de coordination* a été élaborée : un « *programme de travail détaillé sur les objectifs concrets des systèmes d'éducation et de*

⁴⁷ Expression née dans les années 80 et mise à la mode par Al Gore dans les années 90. Elle qualifie la multiplication des réseaux d'information et la convergence des technologies de l'information et de la communication. Elle a trouvé son prolongement dans les discours sur l'économie de l'information [Lamizet 1997, p.45-46].

formation » [CCE 18/05/2006]. Définie à Lisbonne, la méthode ouverte de coordination vise à rendre cohérentes les différentes politiques européennes dans des domaines où toute politique commune est exclue, par exemple l'éducation. Elle fixe des objectifs en laissant aux Etats le soin de la mise en oeuvre. Elle repose sur trois principes clés fixés pour l'ensemble de la communauté européenne. Des objectifs communs sont identifiés, des instruments de mesure sont définis et une comparaison⁴⁸ des performances de chacun des pays assortie d'un repérage de « bonnes pratiques » est proposée. Il s'agit d'une forme de glissement de la prérogative politique puisque l'Europe oriente les actions menées par les Etats alors qu'elle n'en a pas explicitement les compétences.

Au final, le fil conducteur est de favoriser la coopération entre les Etats, les notions d'éducation et de formation tout au long de la vie, la mobilité des personnes au sein des Etats membres. Tous ces éléments sont au service de *l'économie de la connaissance*. Le but est de former des individus capables d'actualiser leurs compétences afin d'être mobiles et en mesure de répondre aux besoins fluctuants du marché du travail. La mobilité des personnes est d'ailleurs un point très important des négociations du G8 (groupement des huit pays les plus industrialisés de la planète) avec les industriels car elle permet de valoriser des qualifications professionnelles certifiées par de grandes entreprises [Mélenchon 2002]. Ce faisant les pays européens s'inscrivent dans le processus lancé par l'AGCS en favorisant la déréglementation du secteur de la formation continue.

Et les ressources numériques jouent un rôle essentiel. Au départ, elles ont été présentées comme une évidence permettant d'alimenter et de supporter *l'économie de la connaissance*. Pourtant les usages n'ont pas été à la mesure de l'ambition. Aussi, le Discours d'aujourd'hui cherche des justifications dans la rationalisation des dépenses et la réduction d'une hypothétique fracture sociale et numérique⁴⁹. En juin 2000, le plan « *e-learning, penser à l'éducation de demain* » vise ainsi à « *accélérer le déploiement d'une infrastructure de grande qualité à un coût raisonnable, faire progresser la formation et les connaissances numériques générales, renforcer la coopération et les liens à tous niveaux (local, régional, national et européen) entre tous les secteurs concernés, des écoles et établissements de formation aux*

⁴⁸ Cette comparaison est appelée *benchmarking* en référence à un « *processus d'évaluation des produits, services, méthodes par rapport à ceux des concurrents les plus performants ou des entreprises reconnues comme leaders* » [Cacaly 2004, p.21]

⁴⁹ Décision du parlement européen et du conseil arrêtant un programme pluriannuel (2004-2006) pour l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe (Programme eLearning), http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/dec_fr.pdf, page consultée le 02 juillet 2008

fournisseurs d'équipement, de contenu et de services »⁵⁰. Le e-learning est défini comme « l'utilisation des technologies multimédias et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage ». Le but poursuivi est de mettre au service de l'élève une technologie performante, afin de favoriser son intégration dans le monde de l'entreprise grâce à des compétences correspondant aux besoins des employeurs. Une restructuration de l'organisation et de la formation des enseignants doit suivre.

Simultanément, Eurydice, l'organisme d'évaluation des systèmes éducatifs en Europe, coopère avec l'OCDE pour une convergence des évaluations internationales. Pour l'un et l'autre, les TICE sont au coeur des problématiques. Régulièrement des enquêtes évaluent leur intégration et leur impact dans et sur les systèmes [Eurydice 2004]. L'évaluation repose principalement sur des critères quantitatifs d'équipement (nombre d'ordinateurs par élèves à l'école et dans les familles, pourcentage d'accès à Internet...) et d'utilisation (jeu, recherche d'information, bureautique). Ce qui relève de l'idéologie de la « calculabilité généralisée » [Stiegler 2005]. Les pratiques sont très peu explorées d'un point de vue qualitatif, à savoir la façon dont l'élève se sert de l'ordinateur, les connaissances et les savoirs qu'il acquiert. Le manque d'intérêt des indicateurs de l'Europe et de l'OCDE pour tout ce qui relève de l'appropriation, non pas d'un outil mais de la manière dont les élèves appréhendent l'outil et en font un usage réfléchi et raisonné, souligne que ce n'est vraisemblablement pas un aspect important du modèle éducatif qui doit se mettre en place. Il en va de même de l'intérêt pour une réelle connaissance scientifique liée aux ressources numériques. De plus, au vu des disparités des pays évalués, se pose nécessairement la question de la pertinence d'indicateurs supposés représenter un dénominateur commun.

1.2.1.4. Les orientations de la France en matière d'éducation

La France suit la logique des indicateurs : le socle commun de connaissances [JO 12/07/06] présente sept compétences fondamentales déclinées en connaissances, capacités et attitudes. Parmi elles, la compétence 4 est « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » [JO 12/07/06]. Ainsi le système éducatif français met en place en 2006, un outil d'évaluation de référence en accord avec les indicateurs internationaux. Si les TICE comme la langue française doivent être « maîtrisées », c'est qu'elles s'avèrent aussi indispensables pour la société. Mais le mot « maîtrise » fonctionne

⁵⁰ Présentation sur le site de la communauté européenne du plan « e-learning, penser à l'éducation de demain », <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11046.htm>, page visitée le 02 juillet 2008

comme un leurre. Il laisse croire que connaître le fonctionnement d'un outil suffit pour appréhender la complexité du monde. Or cela est loin d'être suffisant pour acquérir une connaissance des enjeux liés au numérique [Serres 2006].

Cette logique des indicateurs est « *une véritable idéologie qui s'est infiltrée aussi bien dans le champ de l'informatique et des réseaux, que dans celui du management, de l'économie et du marketing* » [Serres 2006, p.42] et j'ajoute dans l'éducation. Elle est en corrélation avec la décentralisation des services éducatifs. Trois raisons peuvent l'expliquer selon Agnès Van Zanten. La première est la nécessité de mettre en place un diagnostic affiné du local afin de pouvoir adapter une politique nationale, les indicateurs offrent alors une lisibilité qui permet à l'Etat de garder un œil sur la cohérence territoriale des politiques éducatives locales. La deuxième consiste à dire qu'une évaluation pertinente conforte l'autorité de la collectivité dans un domaine où ses compétences ne sont pas réellement explicites. Enfin la troisième présente l'évaluation comme un possible langage commun susceptible de favoriser l'engagement de différents acteurs sur un projet [Van Zanten 2004]. Afin de mieux comprendre, il faut donc revenir sur le principe de la décentralisation tel qu'il est appliqué en France depuis plusieurs années.

Territorialisation des politiques éducatives

La territorialisation des politiques éducatives repose sur cinq principes complémentaires : le principe de subsidiarité, le droit à l'expérimentation, la participation populaire, l'autonomie financière, le droit à la spécificité. Trois d'entre eux, à des degrés divers, offrent aux collectivités la possibilité de mener une politique éducative volontaire et parfois ambitieuse au niveau des ressources numériques pour l'éducation.

- **Subsidiarité et proximité** : la subsidiarité est un principe politique introduit dans le droit communautaire par le traité de Maastricht. Elle consiste à dire qu'une « instance supérieure » ne peut intervenir dans un domaine si une « instance inférieure » est en mesure de le faire. Autrement dit, les compétences sont réparties au mieux en fonction des capacités des chacun. Associé à l'idée de proximité, ce principe postule, que la gestion locale en raison d'une meilleure connaissance des terrains, sera beaucoup plus efficace. La territorialisation de l'offre de formation repose sur ce principe, de même l'équipement de familles en ordinateurs⁵¹ par exemple qu'une collectivité peut justifier

⁵¹ La ville de Besançon a ainsi équipé toutes les familles des élèves entrant au CE2 d'un ordinateur fixe.

par sa connaissance des besoins locaux.

- **Droit à l'expérimentation** : possibilité offerte aux collectivités territoriales de lancer des expérimentations à grande ou à petite échelle en fonction de choix politiques, économiques et sociaux. Ce droit offre temporairement la possibilité de déroger au principe d'égalité nationale et de compétences égales entre collectivités de même niveau (commune, département, région). Il est présent également dans la loi d'orientation sur l'avenir de l'école et permet à un établissement de mettre en place localement une expérimentation sur un sujet précis, pour une durée limitée [JO 24/04/2005].
- **Autonomie financière et péréquation** : les collectivités doivent devenir autonomes en matière financière et fiscale et disposer librement de leurs ressources. Toutefois l'Etat s'engage à accompagner chaque transfert de compétences d'un transfert de moyens humains et financiers correspondants pour garantir l'équité territoriale.

La décentralisation permet donc de transférer un certain nombre de compétences du national vers le local. Par exemple, *« tout ce qui concerne l'offre de formation ne relève plus du tout de l'organisation centrale. Les décisions en termes de filières, d'options, d'ouverture d'établissement sont toutes gérées au niveau des régions, des inspections académiques. Tout cela est essentiel dans le système éducatif, et n'est pourtant plus géré au niveau central »* [Van Zanten 2001]. De plus parallèlement à leurs compétences dans l'équipement des établissements d'enseignement secondaire, elles interviennent dans des domaines *« qui paraissent périphériques, comme les langues étrangères et l'informatique. Or ces domaines sont, pour les parents les plus stratégiques, ceux où ils souhaitent que leurs enfants aient le plus de connaissances. Dans ce contexte, l'Etat central doit créer des systèmes de péréquation pour combler l'écart entre villes riches et villes pauvres, l'écart entre villes dynamiques et villes moins mobilisées par l'éducation »* [Van Zanten 2001]. Une fois encore l'informatique est présente parmi les leviers susceptibles de modifier la place et le rôle des acteurs de l'éducation. Cette présence est d'ailleurs continue depuis l'apparition de l'informatique pour l'éducation dans les années soixante-dix. D'ailleurs, les caractéristiques d'un impensé informatique apparaissent également dans ces années-là [Robert 2004].

1.2.2. Rapide historique sur l'introduction des ressources numériques dans l'école et sur la place et le rôle des différents acteurs

Baron, Marquet et Puimatto proposent des chroniques sur l'introduction de l'informatique et des ressources numériques dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire [Baron 1996] [Marquet 2003] [Puimatto 2006]. Elles permettent de dresser un rapide historique de la présence de ce type de ressources dans les collèges et les lycées.

Ce panorama souligne une continuité des problématiques depuis les années soixante-dix. Ainsi on peut relever le rôle joué par les évaluations et les organismes internationaux (PISA et l'OCDE, Eurydice et l'Union européenne), la place accrue des collectivités territoriales dans le financement des ressources numériques, le soutien récurrent des institutions (l'Etat, les collectivités) aux industriels et aux éditeurs, la volonté d'ouvrir l'établissement scolaire en dehors du temps scolaire, le souhait de mettre l'accent sur la formation des enseignants sans réelle concrétisation et le développement d'une continuité école-famille (perceptible notamment dans la notion d'école étendue).

En 1970, à l'issue d'un colloque du CERI (Centre pour l'innovation et la recherche en éducation), organisme dépendant de l'OCDE, une expérimentation liée à l'informatique est lancée dans 58 lycées. L'informatique est considérée comme un outil au service des disciplines et des formations lourdes (sur plusieurs mois) d'enseignants sont mises en place. Neuf ans plus tard, en 1979, l'Etat décide de soutenir l'industrie informatique grâce à la commande publique et au plan « *10000 micro-ordinateurs pour les lycéens* ». Ce plan prévoit encore un important dispositif de formation pour les enseignants.

En 1985, l'Etat soutient à nouveau l'industrie informatique grâce au plan Informatique pour tous. Ce plan inaugure une nouvelle donne en matière de déploiement informatique dans les écoles :

- des relations complexes et nouvelles entre l'Etat et les collectivités territoriales
- un nouveau statut de l'informatique comme objet d'enseignement (passage de l'éducation manuelle et technique à la technologie)
- le déploiement d'un nanoréseau⁵² dans les établissements
- la mise à disposition des équipements informatiques pour des associations hors du

⁵² « *Le Nanoréseau est un réseau d'ordinateurs organisé autour d'un serveur, avec un ensemble de protocoles et de services d'accès et de transferts d'informations* » (Puimatto 2006, p.189)

temps scolaire

L'Ecole doit devenir un élément moteur de la diffusion de l'informatique dans la société. Et de nombreux enseignants bénéficient de stages longs.

Après cette période, le début des années quatre-vingt-dix marque le désengagement de l'Etat en matière d'équipement informatique généralisé et le maintien du soutien au logiciel. En parallèle, les initiatives des collectivités territoriales se multiplient avec des disparités parfois importantes sur le plan local tant au niveau de l'équipement que de la formation des enseignants, les académies essayant souvent de mettre leur politique en cohérence avec celles des collectivités. Ce qui n'est pas sans poser des questions car le moteur du changement est de moins en moins impulsé par l'institution scolaire pour des raisons pédagogiques et est de plus en plus soutenu par les collectivités territoriales pour des raisons politiques et médiatiques.

En 1997, l'Etat renoue avec une politique centralisée en initiant un plan de raccordement des établissements à Internet. Toutefois le Ministère de l'Education nationale laisse aux collectivités « *la maîtrise d'oeuvre des travaux et le choix du matériel* » [Marquet 2003, p.17]. Trois priorités sont fixées : l'équipement des établissements, l'usage pédagogique et le soutien à une industrie et aux éditeurs.

A la fin des années quatre-vingt-dix, le vocabulaire employé pour qualifier l'informatique scolaire change. Les contenus (logiciels, programmes...) et les supports (ordinateur, réseau) sont rassemblés sous l'acronyme TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Cette logique, explicitée un peu plus loin⁵³, suit celle de l'accent mis sur les TIC dans la société, logique liée aux discours sur l'économie de la connaissance, la société de l'information...

Les années 2000 confirment le désengagement de l'Etat en matière d'équipement informatique et réseau. En revanche des expérimentations [Puimatto 2007] sont menées en faveur des contenus éditoriaux (Espace Numérique des Savoirs, ENS) et des plateformes de travail (Espace Numérique de Travail, ENT).

L'ENS est expérimenté de 2002 à 2005. Il s'agit d'une plateforme de ressources documentaires sélectionnées et financées par le Ministère de l'Education nationale. Au cours de l'expérimentation en 2004, a lieu le lancement du dispositif Ordina13 par le Conseil général des Bouches-du-Rhône. Les différents partenaires cherchent alors un autre modèle économique. Les éditeurs de l'ENS se constituent en groupement d'intérêt économique et créent le Canal Numérique des Savoirs (CNS). Parallèlement le groupe Lagardère-Hachette et

⁵³ Dans la partie « 1.2.2.2 Particularité des ressources numériques »

quelques partenaires constituent le Kiosque Numérique de l'Education (KNE). Les deux groupements ne fonctionnent pas de la même manière. Le CNS conserve la logique de l'ENS avec un accès dans l'établissement et une identification liée à l'adresse IP des ordinateurs de l'établissement. Le KNE propose un identifiant lié à l'utilisateur permettant ainsi un accès de l'établissement mais aussi du domicile. La constitution du CNS et du KNE introduit dans la chaîne des ressources documentaires un nouvel acteur entre l'éditeur et l'utilisateur, le promoteur du catalogue [Puimatto 2007].

En 2005, le ministère met fin à l'expérimentation ENS, sans que les usages aient réellement émergé. G. Puimatto remarque que « *la constitution et l'évolution des services éditoriaux de contenus en ligne sont soumises à des enjeux multiples –économiques, institutionnels, organisationnels– dans lesquels les besoins des usagers et des établissements pèsent peu* » [Puimatto 2007, p.7]. En effet, malgré des usages pédagogiques encore balbutiants [SDTICE 2004] et des besoins non exprimés par les enseignants, l'Etat persiste à soutenir l'édition scolaire :

- en initiant la constitution des groupements d'intérêts économiques
- en privilégiant les discours en faveur des TICE dans la pédagogie [BOEN 26/02/2004]
- en soulignant l'importance des compétences informationnelles par leur intégration dans le socle commun des connaissances et des compétences et par l'institutionnalisation du B2i.

Entre temps, depuis 2002, de nombreuses collectivités territoriales investissent dans les TICE et en font un axe majeur de leur politique éducative. Elles financent aussi bien l'équipement matériel des établissements que les contenus pédagogiques. Elles se positionnent comme un acteur incontournable dans la chaîne des ressources susceptibles d'être utilisées par les enseignants et les élèves. De fait, les éditeurs s'adressent à elles avant même d'interroger les besoins des établissements scolaires. Parfois ils leur reprochent leur frilosité en matière d'investissement alors que les besoins ne sont pas établis⁵⁴. Mais comme les collectivités sont le maillon essentiel à convaincre pour un soutien financier permettant la mise en œuvre des politiques de l'Etat en faveur des TICE, les éditeurs et les industriels exercent plutôt auprès d'elles une action de lobbying.

L'historique de l'introduction des ressources numériques dans l'éducation montre l'évolution

⁵⁴ Lors des Rencontres de l'ORME 2007, une table ronde réunissait collectivités territoriales et éditeurs. Ces derniers ont exprimé leur mécontentement devant le faible investissement de l'Etat et des collectivités. Ils ont évoqué une fragilisation de toute une partie de l'édition scolaire et un manque de lisibilité dans les politiques menées.

de l'intégration dans l'éducation de l'informatique dans un premier temps puis des technologies de l'information et de la communication dans un second temps. Il souligne au départ la place prépondérante de l'Etat à la fois dans les politiques et les financements lors des phases expérimentales, puis la volonté de passer le relais dans les phases de généralisation. Il révèle l'investissement progressif des collectivités territoriales lié aux premières lois de décentralisation. Il montre enfin le soutien des institutions aux éditeurs et aux industriels. Nous pouvons nous demander, dans quelle mesure, ce passage de relais aux collectivités et ce soutien aux éditeurs ne facilitent pas un glissement de la prérogative politique de l'Etat en matière de pédagogie vers ces acteurs.

Le récapitulatif chronologique suivant a été établi pour partie à l'aide d'un ouvrage intitulé *Du cartable électronique aux espaces numériques de travail* co-signé par la Caisse des dépôts [Caisse des dépôts 2004, p. 42-43]. La Caisse des dépôts joue un rôle majeur dans le soutien aux TICE. Elle finance de nombreuses expérimentations dans le cadre du développement des territoires (comme celle des ENT) et noue des partenariats avec les collectivités et le Ministère de l'Education nationale. Son action vise à implanter le numérique dans l'éducation de manière industrielle à l'échelle d'un ou plusieurs territoires [Caisse des dépôts 2004, p. 9]. Elle contribue ainsi semble-t-il à rationaliser la manière dont l'institution scolaire appréhende les ressources numériques.

L'expérimentation simultanée dans plusieurs départements d'un outil visant la régulation des relations entre les familles et l'établissement scolaire (gestion des notes, des absences, des cahiers de textes...) et des relations internes à l'établissement (professeur-élève, administration-professeur...) soulève naturellement des interrogations. M. Berry évoquait au début des années 80 le pouvoir d'une *technologie invisible* à propos des instruments de gestion. Cette idée semble pouvoir s'appliquer à l'ENT ou à d'autres ressources aux finalités semblables comme le site Ordina13.com (partie 2, chapitre 1, section 2.1.2.2) : « *les instruments de gestion simplifient le réel, structurent le comportement des agents, engendrent des logiques locales souvent rebelles aux efforts de réforme, régulent les rapports de force, conditionnent la cohérence d'une organisation* » [Berry 1983, p.28].

Les repères chronologiques révèlent d'ailleurs le passage d'un déploiement de l'outil informatique au déploiement de véritables dispositifs (partie 1, chapitre 3, section 1.3.1.1) de ressources numériques éducatives qui invitent à se poser des questions qui malgré leur ancienneté sont toujours d'actualité : « *quelles logiques [ces dispositifs] induisent-ils, dans*

quelle mesure régissent-ils de manière satisfaisante les rapports entre les diverses parties prenantes de l'organisation et sont-ils pertinents face à son environnement ? » [Berry 1983, p.38].

Repères chronologiques [Caisse des dépôts 2004, p. 42-43]	
1970-1976	Opération 58 lycées
1978	Opération 10000 micros dans les collèges et les lycées
1980	Rapport Simon, évaluation de l'informatique éducative
1981	Rapport Pair - Le Corre, plan de déploiement et de formation des enseignants
1983	Plan 100000 micros
1985-1986	Plan national Informatique pour Tous (IPT)
1985	Création de l'option informatique dans les lycées
1986	Financement des équipements informatiques par les collectivités locales
1986-1992	Mise en place des licences mixtes et soutien à l'industrie du logiciel éducatif
1992	Suppression de l'option informatique dans les lycées
1995	Premiers usages d'Internet dans les écoles rurales
1997	Plan gouvernemental de soutien à la connexion des établissements
1997-2003	Multiplication des initiatives locales
1999	Dépôt de la marque Cartable électronique® par l'université de Savoie
2000	Création du B2i Expérimentations du cartable électronique Bordas et Nathan
2001	Projet d'équipement de tous les collégiens dans les Landes
2002	Lancement du projet Espaces Numériques de travail (ENT) Lancement du projet Espace Numérique des Savoirs (ENS)
2003	Projet d'équipement des collégiens dans les Bouches-du-Rhône : Ordina13
2004	Premiers déploiements d'ENT dans le secondaire Constitution des groupements d'intérêts économiques CNS et KNE
2005	Fin de l'expérimentation ENS Introduction de la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication dans le Socle commun de connaissances et de compétences
2006	B2i obligatoire pour l'obtention du Diplôme National du Brevet (DNB) à partir de la session 2008. Création d'un B2i niveau lycée.
2007	Constitution à l'initiative de la région PACA, d'un catalogue de ressources en ligne, destiné aux lycées de la région ⁵⁵ . Introduction de la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication dans les compétences du professeur-stagiaire de lycée-collège, obligation du C2i2e ⁵⁶
2008	Obligation d'un volet TICE dans le projet d'établissement. Mise en place d'un cahier de texte électronique et d'une circulation numérique des informations administratives dans l'établissement scolaire.

⁵⁵ Correllyce est un catalogue de ressources éditoriales en ligne proposé par la région PACA. Certaines ressources sont directement financées par la région et d'autres peuvent être acquises par les lycées par l'intermédiaire d'une subvention complémentaire de 1500€.

⁵⁶ Certificat informatique et Internet niveau 2 enseignant

1.2.3. Qu'entend-on par ressource éducative ?

1.2.3.1. Définition d'une ressource éducative

L'historique précédent révèle une grande diversité des ressources numériques qui mérite que l'on s'attarde quelques instants sur la définition et la typologie de ces ressources.

D'une manière générale une ressource est un moyen dont dispose un usager pour accomplir une action, pour résoudre un problème, pour surmonter une difficulté⁵⁷. Appliquée à l'éducation le concept de ressource a fait l'objet de plusieurs réflexions. Parfois appréhendée comme « objet d'apprentissage », elle est considérée comme une « *entité, numérique ou non, qui peut être utilisée ou citée dans un apprentissage et qui possède une unité de sens dont le contenu, la présentation et le traitement peuvent être séparés* » [Flory 2004]. Parfois définie comme « objet documentaire », « *la notion de ressource pédagogique (ou éducative) est fortement liée à celle de document, et aux approches documentaires* » [Puimatto 2004]. Dans les deux cas, la ressource éducative est souvent considérée uniquement du côté des contenus éducatifs.

J.Hassenforder, lors de la mise en place en 1987 d'un schéma directeur sur la politique de ressources de l'Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P.), propose une définition plus étoffée : « *les ressources constituent un ensemble de moyens au service d'un but [...] Dans le domaine qui nous occupe (la recherche en éducation), les ressources dépassent de beaucoup les moyens documentaires. On peut y inclure les personnes-ressources (expertise, conseil, intervention, formation), les ressources documentaires (documents et publications), les ressources techniques (informatique, audiovisuel), plus généralement, les connaissances d'ordre divers transmises par différents canaux au moyen de différents supports* » [Rigot 1997]. Autrement dit, les ressources sont un ensemble de supports humains, techniques et documentaires qui convergent pour répondre à un besoin. Le qualificatif est donc essentiel pour déterminer les enjeux liés à chacun de ces supports.

Dans l'éducation le qualificatif « éducatives » vient compléter le terme ressources. Toute ressource peut à un moment donné devenir un support d'enseignement. Les ressources spécifiquement réservées à l'éducation, comme le manuel scolaire, sont plutôt rares. Même si

⁵⁷ Définitions du Nouveau Littré et du Trésor de la langue française informatisé (TLFI)

avec le numérique quelques ressources sont spécifiquement réservées à l'école⁵⁸, la déclinaison de ressources grand public en ressources destinées à l'Ecole est plus courante⁵⁹. Dans le premier cas elles portent et révèlent les valeurs du monde scolaire [Moeglin 2005, p.89]. Dans les autres cas les ressources deviennent éducatives « *lorsque se produit leur intégration dans l'appareil de formation et qu'intervient la reconnaissance sociale de leur légitimité éducative* » [Moeglin 2005, p.11].

Ainsi, les ressources éducatives rassemblent les « *moyens à partir desquels l'enseignant organise une action en vue d'atteindre un objectif donné, objets, supports ou produits des situations d'apprentissage* » [Liautard 1996, p.49]. Figurent donc dans cet ensemble les ressources matérielles et techniques (informatique, audiovisuel), les ressources documentaires. Les personnes accompagnant l'usage de ces ressources dans l'établissement scolaire peuvent également figurer dans les ressources destinées à l'éducation. Elles ont pour rôle d'aider les enseignants et les élèves à appréhender les ressources, contribuant ainsi à l'usage des ressources documentaires et techniques dans les apprentissages.

Les répertorier dans un seul et même ensemble « ressources éducatives » permet d'appréhender les ressources éducatives comme un ensemble à part entière. Cela permet également lorsque c'est nécessaire de distinguer les trois entités : le support (ressource technique), le contenu (ressource documentaire) et la médiation (personne-ressource). Ci-dessous sont présentés quelques exemples de ressources éducatives, numériques ou non, où les trois éléments se complètent et constituent une réelle plus-value pédagogique de la ressource éducative. Prendre conscience des trois éléments constitutifs de la ressource éducative offre l'opportunité de percevoir la place de chacun des acteurs intervenant dans le cadre pédagogique et/ou éducatif.

Le manuel scolaire

Le contenu pédagogique (ressource documentaire) est mis à disposition des élèves sur un support matériel (ressource technique : le livre, le numérique). L'enseignant (personne-ressource) sert de relais afin de permettre à l'élève de l'utiliser au mieux. Au collège, les manuels sont financés par l'Etat. Les crédits sont affectés et en fonction du renouvellement des programmes scolaires, des consignes sont diffusées aux enseignants afin de les aider à choisir les manuels nécessaires. Au lycée, les

⁵⁸ Le Site.tv édité par France5 et le SCEREN, GIBII (logiciel de validation du B2i)...

⁵⁹ Les sites d'accompagnement scolaire, les logiciels d'apprentissage des langues vivantes...

manuels scolaires sont financés par les familles, mais dans certaines régions depuis les années 2000, des subventions permettent aux établissements scolaires de prendre en charge ce coût. Le fonctionnement n'est pas identique à celui des collèges car les régions sont uniquement financeurs, non prescripteurs. Donc aucune consigne n'est émise pour faciliter le choix des nouveaux manuels scolaires. Néanmoins la prise en charge du financement par les régions nécessite une réflexion nouvelle dans l'établissement sur la gestion de cette ressource [IGEN 12/2006, p.39]. Le choix des manuels utilisés reste dans les deux cas du ressort des enseignants et du conseil d'administration.

Les cours en ligne d'un enseignant

Le contenu pédagogique est mis en ligne par un enseignant sur un site ou une page personnelle. Il est proposé aux élèves de l'établissement, mais aussi à d'autres enseignants qui peuvent s'en inspirer et à d'autres élèves puisqu'il est accessible sans mot de passe sur Internet. Il est disponible sur un support numérique et nécessite à la fois un ordinateur et un accès Internet afin d'être exploité. Enfin la médiation enseignante pourra offrir une exploitation plus approfondie en classe. Un professeur-documentaliste pourra le référencer dans une base de données d'établissement...

Un cours en ligne marque ainsi la complémentarité des trois types de ressources. Chacune d'elles questionne les acteurs à des niveaux différents. La visibilité des cours sur Internet change la portée de la séquence proposée par l'enseignant. Par exemple, elle nécessite de sa part une réflexion poussée sur les droits d'auteur et de diffusion. Par ailleurs le contenu intellectuel peut être plus facilement téléchargé et/ou modifié. La posture de l'enseignant par rapport à son travail change donc radicalement. La posture de l'élève est également modifiée comme la relation entre l'élève et l'enseignant.

Le site d'accompagnement scolaire utilisé pour la remédiation des élèves en difficulté

Le contenu des cours est mis en ligne par un éditeur. Il est proposé à des élèves mais également à des familles et à des équipes éducatives soucieuses d'aider les élèves en difficulté. Il est disponible sur un support numérique et nécessite à la fois un ordinateur et un accès Internet afin d'être exploité. La médiation entre la ressource et

l'élève est assurée à distance par un tuteur, ou dans l'établissement par l'enseignant ayant recommandé son usage ou encore par un assistant pédagogique⁶⁰ ou par un parent.

Là encore le rôle des acteurs est questionné. Si le site est utilisé dans le cadre de la classe, qui a la légitimité pour évaluer l'élève ? Le logiciel ou l'interprétation que l'enseignant fera des résultats de l'élève ? Si cette évaluation est identique, quel peut être alors le rôle de l'enseignant en matière d'évaluation ?

A travers ces trois exemples, l'importance de poser les éléments constitutifs d'une ressource éducative apparaît clairement. En fonction des caractéristiques propres à chacune, le rôle des acteurs est sensiblement différent. En englobant tout dans un ensemble dont il est délicat de distinguer les parties (c'est le cas notamment avec l'acronyme TICE), les prérogatives de chacun se diluent et les repères s'estompent. Je prendrai donc la précaution de préciser, de manière systématique, le type de ressources sur lequel porte l'étude.

1.2.3.2. Parmi les ressources éducatives : la particularité des ressources numériques

Depuis quelques années, les ressources numériques pour l'éducation sont qualifiées par l'acronyme TICE⁶¹. Ces quatre lettres sont au cœur des discours [Barats 2005, 2006] sur la modernisation du système scolaire, sur la nécessité de lutter contre la fracture numérique. Elles contribuent à une vision globalisante des ressources, vision dont il est nécessaire de s'extraire afin de préserver l'objectivité de la recherche. L'acronyme TICE n'offre pas la possibilité de distinguer les caractéristiques propres à chacun des sous-ensembles, en particulier la place des acteurs définie en relation avec le type de ressources.

Naissance de l'acronyme TICE

Barats dégage 3 périodes dans l'institutionnalisation de l'acronyme TICE [Barats 2006] :

- **1988-1995** est une période de développement de l'informatique dans l'éducation. Le vocabulaire employé n'est pas stabilisé et il n'existe pas de structures ministérielles

⁶⁰ « Les assistants pédagogiques sont recrutés pour accomplir les fonctions d'appui au personnel enseignant pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques aux élèves en difficulté ». Site du ministère de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid1122/les-assistants-pedagogiques.html>, page consultée le 10 août 2008

⁶¹ TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

chargées du développement des ressources numériques.

- **1995-1997** est une période charnière. Les TIC deviennent un thème récurrent dans les discours institutionnels (PAGSI –Programme intergouvernemental pour la société de l’information), et l’éducation reprend à son tour « *la publicisation du thème des TIC* » [Barats 2006, p.4].
- **1997-2005** est une période de stabilisation. La SDTETIC (sous-direction des Technologies éducatives, Technologies de l’Information et de la Communication) devient en 2001 la SDTICE (Sous Direction des TICE), marquant ainsi la stabilisation de l’acronyme TICE dans les discours, son institutionnalisation. Le « E » pour éducation est définitivement rattaché à l’acronyme déjà très répandu « TIC ». « *Il indique une reconnaissance institutionnelle d’usages qui seraient dédiés à l’enseignement* » [Barats 2006, p.13].

Cette stabilisation institutionnelle se remarque dans la mise en place de plusieurs dispositifs :

- le développement du site Educnet⁶² présentant la politique menée par le ministère avec pour ambition de « *généraliser l’usage des TIC dans l’éducation* »⁶³
- la création dans chaque académie d’un service dédié aux TICE et à leurs usages
- la désignation dans chaque discipline d’un enseignant, interlocuteur académique chargé de contribuer au rayonnement des TICE dans sa discipline
- la nomination dans chaque établissement d’un coordonnateur TICE parmi les enseignants chargé d’assurer la liaison entre la politique académique de développement des TICE et le projet pédagogique de l’établissement. Cette dernière action, très liée aux priorités locales, a mis, selon les établissements, un certain temps à entrer dans les pratiques.

Ainsi les TICE deviennent peu à peu un point d’attention de toute la communauté éducative sans que les acteurs du système scolaire perçoivent complètement tout ce recouvre l’emploi de cet acronyme. Si les TICE englobent à la fois l’équipement technique, les ressources documentaires et les personnes ressources, alors les prérogatives des acteurs définies en rapport avec la nature des ressources peuvent être relativisées. Et chaque acteur peut étendre ou restreindre son champ d’intervention sans questionnement préalable et sans susciter de questionnement particulier de la part des autres acteurs.

Pour cette raison il me semble indispensable d’employer l’acronyme TICE uniquement

⁶² <http://www.educnet.education.fr/>, page visitée le 29 juin 2008

⁶³ Phrase accompagnant le logo Educnet

comme expression d'un Discours global ayant pour conséquence d'effacer les frontières des prérogatives propres à chacun des acteurs du système scolaire. Dans tous les autres cas le type de ressource sera précisé afin d'identifier clairement les prérogatives d'un acteur au regard d'une ressource.

1.2.3.3. Typologie des ressources numériques éducatives

1.2.3.3.1. Ressources matérielles ou techniques

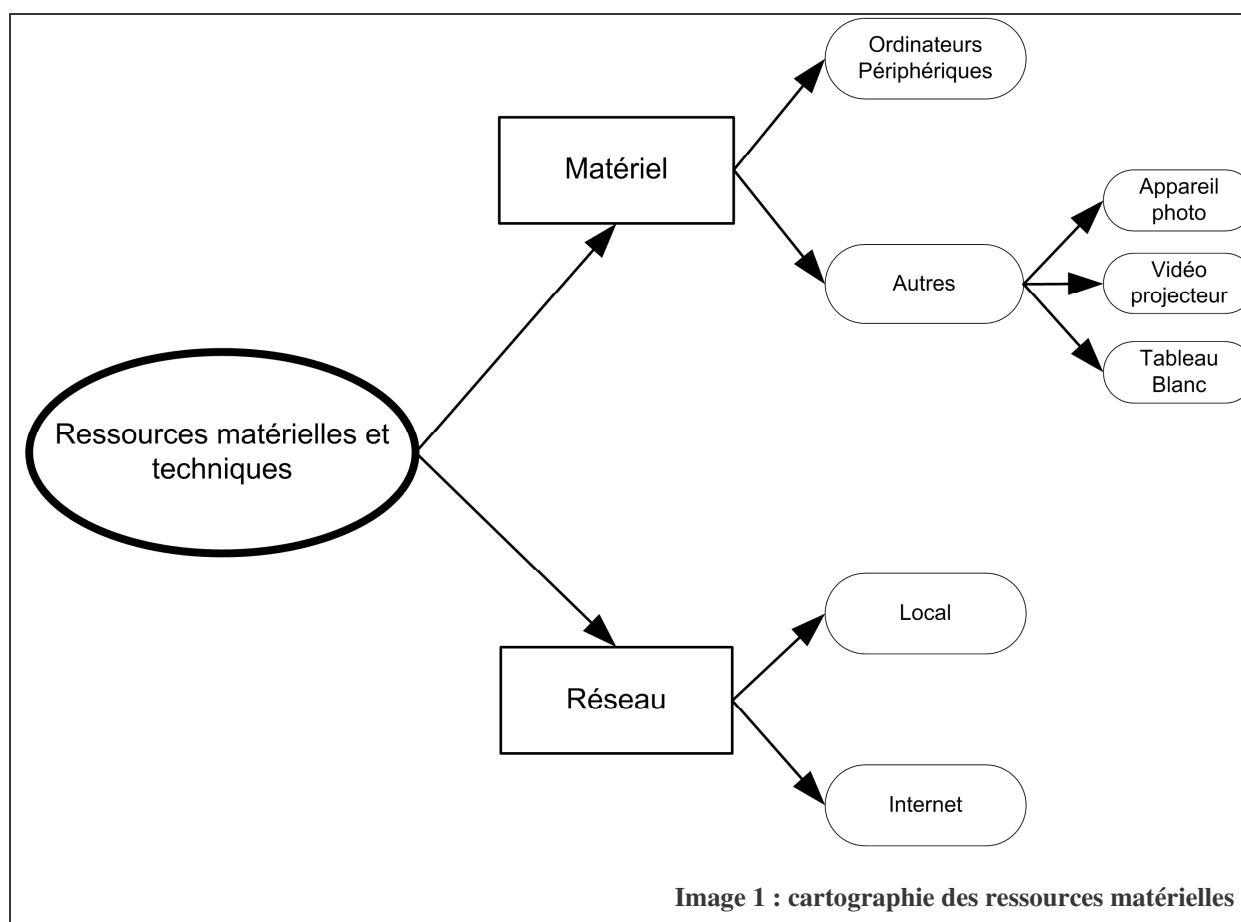
Dans cette catégorie, deux types de ressources peuvent être distinguées [MINEFI 2004] :

- L'objet qui permet le contact avec l'utilisateur : ordinateurs portables et fixes, et ses périphériques comme les imprimantes, les vidéos-projecteurs, les tableaux blancs interactifs, les appareils photos, les caméscopes...
- Les équipements réseau et serveur qui nécessitent des savoir-faire spécifiques, la logistique. Ils permettent la communication et le stockage de l'information : câblage, WIFI, connexion Internet, serveurs de stockage...

Certaines ressources, plus particulièrement celles permettant un contact avec l'utilisateur, peuvent être financées sur les crédits d'équipement attribués par les collectivités ou sur les crédits dits d'enseignement. Ces crédits sont attribués par l'Etat en fonction du nombre d'élèves présents dans l'établissement. Ils servent un objectif pédagogique.

Les ressources matérielles et techniques relèvent principalement de l'équipement des établissements scolaires. Elles sont financées et sélectionnées prioritairement par les collectivités territoriales de rattachement qui assurent également une partie de la maintenance (en général en partenariat avec des sociétés de services informatiques). Cette dernière peut soit être assurée en partenariat avec une société de services informatiques. Soit, depuis la loi de décentralisation de 2003, elle peut être prise en charge par les collectivités territoriales, qui choisissent de recruter du personnel, de le former et de l'affecter dans des établissements scolaires. Dès lors la collectivité s'ouvre un droit de regard sur tous les éléments de la chaîne, du financement au choix du matériel, de la maintenance au choix des systèmes d'exploitation et des logiciels.

Le schéma ci-dessous établit de manière synthétique une cartographie des ressources matérielles et techniques.



1.2.3.3.2. Ressources pédagogiques

Dans cette catégorie, deux types de ressources peuvent être distinguées : les ressources documentaires et les ressources logicielles. Les ressources pédagogiques sont sélectionnées par les équipes d'enseignants en fonction des besoins pédagogiques de l'établissement scolaire. Elles sont dans la plupart des cas gérées par le professeur-documentaliste pour les ressources documentaires et par le professeur coordonnateur TICE (COTIC) pour les ressources logicielles. Elles sont le plus souvent acquises sur les crédits d'enseignement. Cependant les collectivités territoriales peuvent attribuer des subventions complémentaires en fonction des priorités de leur politique éducative⁶⁴.

Les ressources documentaires ont fait l'objet de plusieurs typologies. Elles « *se caractérisent par une grande variété de support (cédérom, en ligne), d'origines (commerciales, libres sur Internet, productions universitaires et locales), de conditions d'accès (libre, restreint)* »

⁶⁴ Il est fréquent qu'une collectivité territoriale propose aux établissements une subvention pour acquérir des ressources pédagogiques : 1500€ en région PACA par exemple avec des crédits fléchés vers le catalogue d'éditeurs Correluce

[Okret-Manville 2001, p.149]. Les ressources documentaires sont sélectionnées en fonction des programmes par les équipes pédagogiques et gérées principalement par le professeur-documentaliste.

En 2002, Julien Deceuninck établit une typologie des ressources documentaires, dans un premier temps destinée aux publications scientifiques, qu'il applique ensuite à toutes les ressources destinées à l'éducation [Deceuninck 2002] :

- Contenus en libre accès : généralement financés en amont par l'Etat, en raison du caractère de biens publics de ces contenus, ou des incertitudes quant à l'émergence d'une offre privée
- Contenus éditoriaux inscrits dans une économie marchande auxquels l'institution accède par l'intermédiaire d'un droit payant
- Contenus éditoriaux développés dans le cadre d'une économie communautaire que les auteurs mettent à disposition sur le réseau et dont la validation s'effectue a posteriori par l'utilisateur final.

Le ministère de l'économie, des finances et de l'industrie adopte des catégories similaires. Il en identifie deux autres directement liées à la fonction mémoire des ressources documentaires, à savoir ce qui relève du patrimoine et des archives [MINEFI 2005, p.5-6].

- édition privée payante, avec les contenus commercialisés par des éditeurs scolaires, des groupes de communication, des groupes informatiques
- édition publique, qui peut être payante, diffusée par les administrations, les universités, le SCEREN-CNDP, les instituts de recherche
- autoédition, généralement en accès libre, forme d'expression en forte croissance depuis l'avènement du web et la démocratisation des outils de publication
- patrimoine, les ressources numérisées, reproduites et stockées par les bibliothèques, les centres de documentation, dont l'accès peut-être libre ou restreint
- archives numérisées des administrations, des entreprises, des collectivités

Les ressources logicielles sont elles aussi de plusieurs types et se présentent sur différents supports (CD, DVD, en ligne). Certaines sont, spécifiquement éducatives comme les logiciels de validation du B2i et les logiciels d'exercices reliés aux programmes scolaires, d'autres sont utilisées parallèlement dans la vie quotidienne ou professionnelle comme les logiciels de bureautique, les sites d'accompagnement scolaire...

Enfin, à mi-chemin entre la ressource matérielle et la ressource documentaire, se trouvent les environnements numériques de travail (ENT). Outil hybride encore en phase expérimentale. Il a vocation à être un point d'entrée unifié à un ensemble de contenus et de services numériques. Il permet à la fois de gérer l'administration scolaire (budget, absences, notes) et d'ouvrir l'accès à des ressources documentaires en ligne. Son intérêt principal est de simplifier l'accès grâce à un point d'entrée unique [Caisse des dépôts 2004]. Un seul outil porte toutes les fonctionnalités nécessaires aux activités menées dans un établissement scolaire.

A contrario, cet outil permettant l'accès à des informations administratives comme à des informations pédagogiques, ne facilite-t-il pas une perte de repères, une ambiguïté sur le rôle de chacun des acteurs. Pour certains usagers de l'ENT, comme l'élève et sa famille, les personnes responsables des informations émises seront-elles clairement identifiables ? Le professeur documentaliste gèrera-t-il certaines ressources pédagogiques accessibles depuis l'ENT, comme les ressources présentes dans le CDI ? Les absences des élèves, jusqu'à présent, prises en charge par les CPE⁶⁵, pourront-elles devenir la préoccupation des enseignants ? Autant de questions qui peuvent être un indice du glissement de la prérogative politique au sein de l'établissement scolaire.

Il est remarquable, concernant les ressources pédagogiques, de ne pouvoir faire une distinction pertinente entre les ressources issues du public et celles issues du privé. A l'instar des ressources techniques essentiellement produites par le secteur privé, le contexte montre une atténuation de la frontière public-privé au profit d'une forte distinction entre une logique marchande et non marchande. En effet, une édition privée gratuite existe, une édition publique payante existe et l'inverse également. Un autre élément remarquable, est la perméabilité des frontières entre le mode de fonctionnement des éditions dites privées et le mode de fonctionnement des éditions dites publiques. D'une part des ressources paraissent en co-édition, ce qui n'est pas nouveau. Déjà avec les ouvrages papier, comme les manuels scolaires ou les documents pédagogiques, ce type de partenariat existait⁶⁶. D'autre part, les éditeurs privés entrent dans une démarche de légitimation institutionnelle (labellisation RIP⁶⁷ dont les objectifs seront développés par la suite) alors que le SCEREN⁶⁸ par exemple, qui porte en lui la certification institutionnelle, tend à développer des pratiques commerciales semblables à

⁶⁵ CPE : Conseiller Principal d'Education

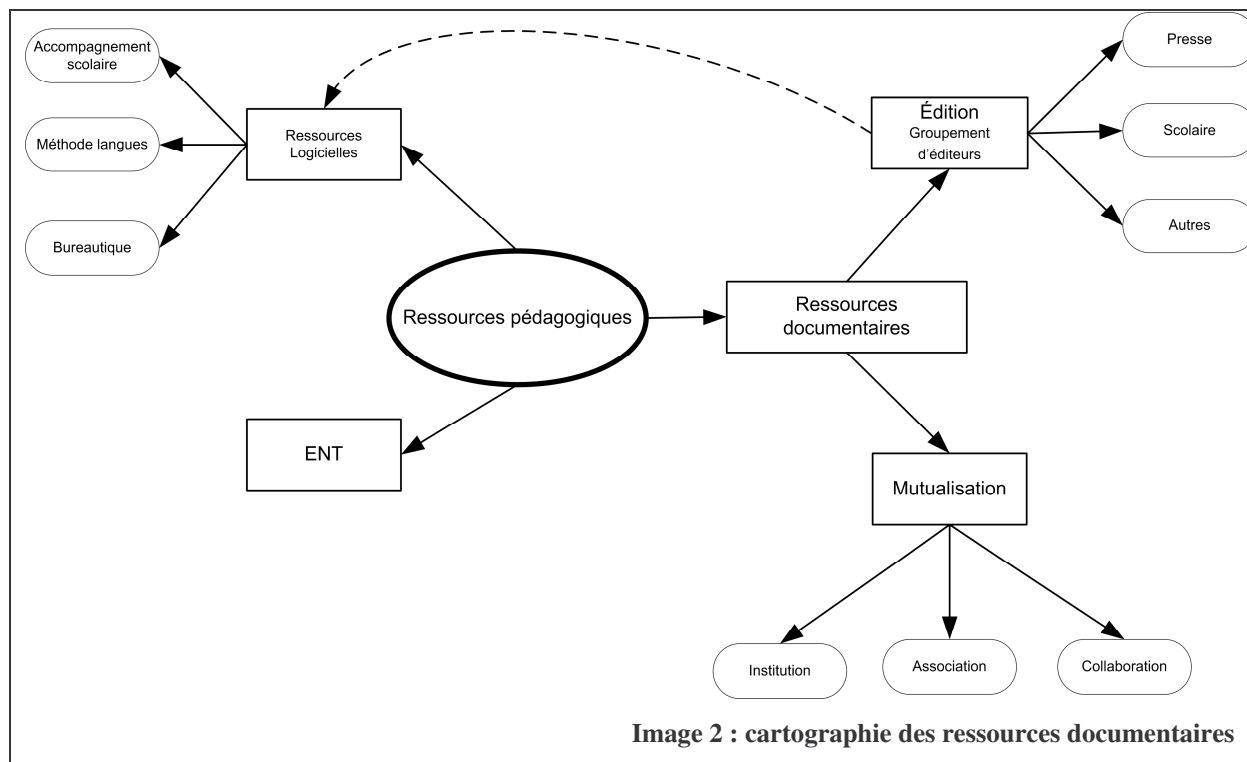
⁶⁶ Par exemple, une co-édition entre l'éditeur Hachette et le CNDP (Centre national de documentation pédagogique)

⁶⁷ RIP : Reconnu d'Intérêt Pédagogique

⁶⁸ SCEREN : Services Culture Editions Ressources pour l'éducation nationale

celles des éditeurs privés⁶⁹.

Le schéma ci-dessous établit de manière synthétique une cartographie des ressources documentaires.



⁶⁹ Le CRDP de Poitiers, après avoir vendu le logiciel de gestion documentaire BCDI à 90% des établissements de l'enseignement secondaire, a mis en place un abonnement annuel en lieu et place de l'acquisition d'une licence lors des mises à jour importantes.

1.2.3.3.3. Personnes ressources

Dans cette catégorie, deux types de personnes ressources peuvent être distinguées.

D'une part, en fonction des ressources propres à l'établissement, des personnes ressources sous contrat avec l'établissement ou avec la collectivité de rattachement, assurent une partie de la gestion des réseaux (assistant d'éducation, personne en contrat avenir -CA- ou contrat d'aide à l'emploi -CAE). Il n'existe pas dans l'enseignement secondaire de personnels fonctionnaires chargés de la maintenance informatique dans les établissements scolaires contrairement à l'enseignement supérieur. La majorité des emplois sont donc des emplois précaires à durée déterminée soumis aux aides de l'Etat et aux ressources financières propres à l'établissement. Pour les établissements scolaires du secondaire, le recrutement de ces personnes est un réel souci. En effet le parc informatique tendant à s'étendre, et les usages à se développer, les compétences nécessaires pour gérer l'informatique dans les collèges et lycées augmentent. Or le cadre d'emploi proposé ne permet pas toujours le recrutement de personnels aux compétences suffisantes et surtout ne facilite pas une gestion dans la continuité des ressources informatiques dans l'établissement. Depuis peu, suite à la deuxième loi de décentralisation, quelques collectivités répondent à la demande des établissements, en recrutant des techniciens avec un statut de fonctionnaire territorial⁷⁰. L'inconvénient est que le chef d'établissement a parfois des difficultés à positionner son action par rapport à ce personnel.

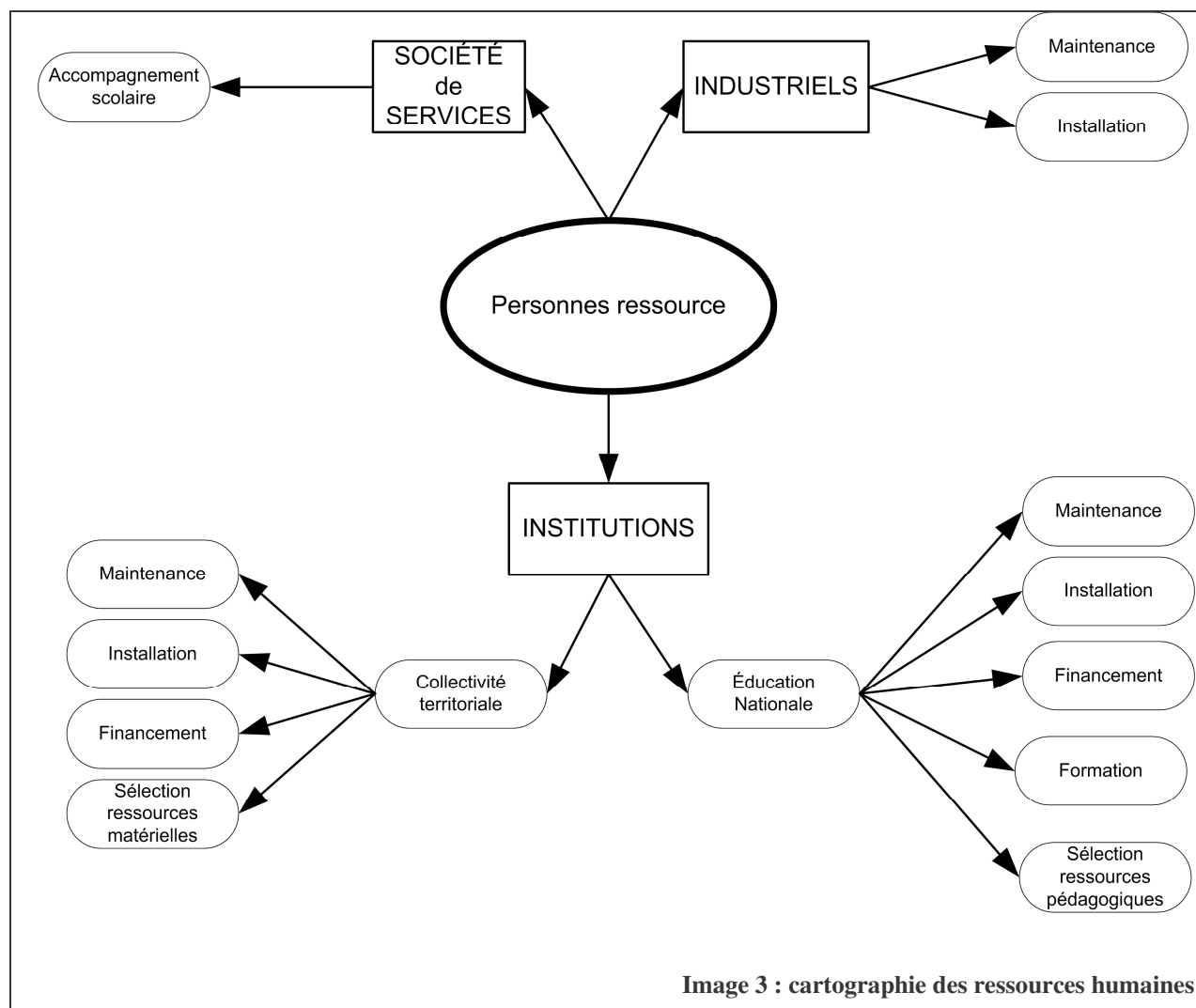
D'autre part différentes personnes chargées de la maintenance peuvent être amenées à intervenir dans l'établissement scolaire à des degrés divers : intervention sur le réseau, fonctionnement des ordinateurs... Trois types d'intervenants sont susceptibles de remplir cette fonction : des sociétés de services informatiques, les services informatiques des collectivités, les services TICE des rectorats sous la responsabilité d'un conseiller TICE de Recteur d'académie. Et pourtant le chef d'établissement n'a pas nécessairement une visibilité sur la cohérence globale leur action et une visibilité sur leur domaine d'intervention.

Les personnes ressources nécessitent donc d'être prises en compte dans le cadre de la recherche. Elles sont l'indispensable élément médiateur permettant localement un usage des ressources documentaires et matérielles informatiques. Néanmoins le lien n'est pas toujours évident entre les différents niveaux d'intervention. Pour le chef d'établissement, trouver

⁷⁰ La région PACA crée un profil de technicien rattaché à trois lycées d'enseignement général ou technologique, <http://www.regionpaca.fr/index.php?id=191-703>, page visitée le 29 juin 2008

l'interlocuteur adéquat capable de prendre en charge un problème d'ordre informatique, peut s'avérer complexe.

Le schéma ci-dessous établit de manière synthétique une cartographie des personnes ressources intervenant au niveau des ressources numériques éducatives.



Ce schéma montre de manière synthétique que différentes personnes ou différents organismes sont amenés à mettre en œuvre les ressources numériques dans l'Ecole. La place relative de chacun ne cesse d'évoluer, les savoir-faire des uns prenant le pas de plus en plus souvent sur les compétences des autres comme nous le verrons par la suite.

Synthèse des ressources numériques pour l'éducation

Trois grands types de ressources numériques pour l'éducation peuvent être ainsi distingués :

- *les ressources matérielles et techniques dont le financement est du ressort des collectivités et dans une moindre mesure de l'Etat*
- *les ressources pédagogiques dont la sélection est du ressort des enseignants et dont, le financement peut venir de l'Etat et des collectivités territoriales*
- *les ressources humaines dont le recrutement se faisait jusqu'à présent au niveau de l'établissement scolaire sur contrat précaire mais que certaines collectivités territoriales recrutent parfois*

Les ressources numériques pour l'éducation ne peuvent donc être appréhendées uniquement dans leur globalité sous l'acronyme générique TICE. Les observer dans leur particularité permet de percevoir les prérogatives de chacun des acteurs de l'éducation au regard de chacune des ressources et permet de souligner la perméabilité des frontières de leurs compétences respectives.

1.2.4. Qui sont les acteurs de l'éducation ?

1.2.4.1. Définition d'un acteur

Pour que les ressources numériques deviennent effectivement des ressources éducatives, car ce n'est pas nécessairement leur finalité première, un certain nombre d'acteurs interviennent dans et autour du système éducatif : les acteurs institutionnels (décideurs, financeurs, médiateurs), les producteurs (éditeurs, industriels, concepteurs), et les usagers « *arbitres ultimes de la valeur à accorder à ces ressources* » [Moeglin 2005, p. 94]. En sociologie, l'acteur est un maillon essentiel, il désigne une personne, un organisme, une entité qui agit, « *qui joue un rôle important, qui prend une part active à une affaire* »⁷¹. Cette définition mérite d'être précisée grâce au dictionnaire des sciences de l'information et de la communication. B. Lamizet fait émerger deux grandes catégories d'acteurs qui reviennent souvent dans les situations de communication. Les *acteurs institutionnels* « *qui ne sont pas nécessairement des personnes* » [Lamizet 1997, p.7], mais des institutions, des organisations, des structures. Les *acteurs réels* « *incarnés par des personnes* » et se manifestant par des actes [Lamizet 1997, p. 7].

⁷¹ Trésor informatisé de la langue française : <http://atilf.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1704601305;>, consultée le 20 avril 2005

Le concept d'acteur est pertinent car il « *appartient au champ de la mise en œuvre et des pratiques... il inscrit ses actes dans une pratique dont il peut rendre compte au cours d'un récit* » [Lamizet 1997, p. 7]. Or j'ai choisi de définir et de structurer les acteurs intervenant au niveau des ressources numériques éducatives au regard des actions menées par chacun d'entre eux et au regard du Discours produit par et sur cette action. De plus, dans le cadre particulier de l'éducation, les actions menées par les différents acteurs recouvrent des compétences et des prérogatives qui leur sont « officiellement » reconnues.

1.2.4.2. Typologie des acteurs de l'éducation concernés par les ressources numériques éducatives

Quatre niveaux d'actions se dégagent, pas nécessairement indépendants et impliquant des *acteurs institutionnels* et des *acteurs réels* : les acteurs responsables du pilotage des projets (acteurs institutionnels), les acteurs produisant les ressources (acteurs institutionnels) , les acteurs assurant une médiation sur le terrain (acteurs réels) et les usagers (acteurs réels).

- **Le pilotage des actions et les décisions prises en matière de ressources numériques éducatives** : cette catégorie rassemble les décideurs et les financeurs. Le Ministère de l'Education nationale et les collectivités territoriales décident des politiques à mener et contribuent à leur financement. Les décisions ne sont pas exemptes de tel ou tel groupe de pression (industriel ou éditorial) désireux de défendre ses intérêts commerciaux.
- **La production des ressources** : cette catégorie relève de trois secteurs, industriel, serviciel et éditorial. Ils peuvent être marchands ou non marchands, spécifiquement dédiés au domaine scolaire ou pas.
- **La médiation pour développer les usages** : cette catégorie rassemble des acteurs de l'établissement scolaire, chargés de la mise en œuvre des politiques éducatives au niveau de l'établissement comme le chef d'établissement, le professeur documentaliste, le coordonnateur TICE.
- **Les usages des destinataires de l'offre en matière de ressources numériques** : les usagers peuvent être dans l'établissement scolaire et hors de l'établissement. Il s'agit des élèves, de leurs familles et de la plupart des enseignants.

Le schéma présenté ci-dessous récapitule l'ensemble des acteurs liés aux ressources numériques pour l'éducation.

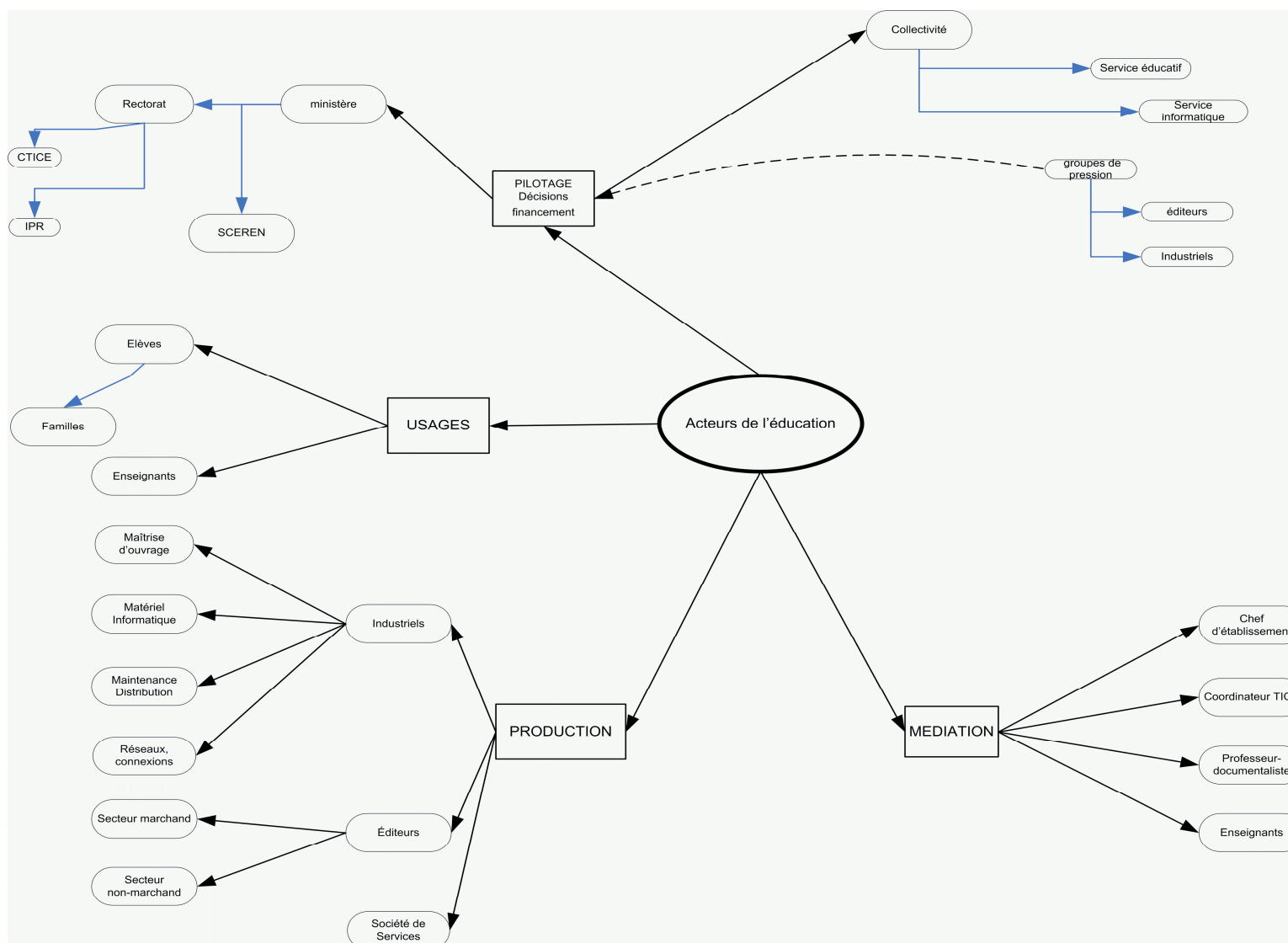


Image 4 : cartographie des acteurs de l'éducation liés aux ressources numériques éducatives

1.2.4.2.1. Le pilotage

La place des acteurs institutionnels est fixée à la fois par la déconcentration administrative⁷² et par deux lois relatives à la décentralisation du service public français. Au début des années 80, la loi du 02 mars 1982 [JO 03/03/82] établit les droits et les libertés des communes, des départements et des régions. Il s'ensuit pour les établissements d'enseignement secondaire d'un changement de statut. Ils deviennent des Etablissements Publics Locaux d'Enseignements (EPLE). En plus de l'autonomie pédagogique, accordée par la loi Haby en 1975 [JO 11/07/75], ils disposent désormais d'une personnalité morale de droit public assortie d'une autonomie financière et administrative leur permettant d'offrir aux « *usagers un ensemble de moyens matériels adaptés à la nature des enseignements dispensés* » [Gavard 2001, p. 26]. Leur gestion se rapproche de celle des entreprises car elle doit tenir compte des valeurs immobilisées, des produits stockés, des créances et des dettes sur les tiers.

Cette première phase est complétée en 2003 par la loi relative à l'organisation décentralisée de la République [JO 29/03/03]. Les responsables politiques de l'époque justifient ce changement par le poids financier trop lourd du système éducatif (en partie lié à la massification de l'accès à l'enseignement) et par la volonté de rendre le système plus efficace. Or, des critiques s'élèvent contre une nouvelle conception de l'école où une large prise d'initiatives laissée aux collectivités peut entraîner des inégalités territoriales dans l'accès à l'éducation, où une place accrue des chefs d'établissements dans la gestion administrative et pédagogique de l'EPLE peut remettre en cause le statut et le mode de recrutement des enseignants, etc [Lamarche 2006].

De fait, la déconcentration administrative et ces deux étapes vers la décentralisation confirment pour le système éducatif français comme pour l'ensemble des services publics une délégation des responsabilités à plusieurs échelons. A la lumière de ces textes, quelles prérogatives éducatives restent à l'Etat et à ses services déconcentrés. Quelles sont celles des collectivités territoriales en matière de ressources pour l'éducation ?

L'Etat

« *L'Etat est garant de l'organisation et du contenu des enseignements, de la définition et de la*

⁷² Déconcentration administrative : principe mis en place dès le début de la Ve République consistant à créer des « *centres de responsabilité soumis à l'autorité du pouvoir mais dotés d'une autonomie administrative* » (Van Zanten 2004, p. 89)

délivrance des diplômes, du recrutement et de la gestion des personnels qui relèvent de sa responsabilité, de la répartition des moyens, de la régulation de l'ensemble du système, du contrôle et de l'évaluation des politiques éducatives, en vue de faire respecter le principe d'égalité »⁷³. Le Ministère de l'Education nationale est donc chargé de mettre en oeuvre une politique éducative nationale.

Il décide des programmes, des structures et parcours de formation. Il gère et rémunère les personnels enseignants et administratifs. Il finance les dotations destinées au matériel pédagogique et fournit aux collectivités une compensation financière dans le cadre de la décentralisation (Dotation régionale ou départementale d'équipement scolaire et dotation de décentralisation pour le fonctionnement).

En matière de ressources numériques éducatives, l'Etat coordonne la politique de développement des TICE et finance

- les crédits d'enseignement alloués aux établissements, sur lesquels sont acquises les ressources pédagogiques
- les personnels de l'établissement scolaire qui interviennent dans le choix, le déploiement et l'exploitation des ressources pédagogiques, qui assurent la médiation entre les ressources et les usagers (chef d'établissement, professeur-documentaliste, coordonnateur TICE, enseignants)
- une partie du budget de fonctionnement du SCEREN (Services Culture Editions Ressources pour l'éducation nationale) et des Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP)⁷⁴.

Enfin, pour les ressources documentaires le Ministère de l'Education nationale a créé en 1998 le label RIP (Reconnu d'Intérêt pédagogique). « *Cette procédure de labellisation est née d'une volonté de développement du multimédia dans l'éducation* » [IGEN 2004, p.1]. Les éditeurs proposent leur ressource à une commission multimédia chargée de l'évaluer et de lui attribuer ou non le label.

⁷³ <http://www.education.gouv.fr/thema/decentralisation/encours.htm>, consultée le 06 mai 2005

⁷⁴ Le SCEREN exerce « *auprès des établissements d'enseignement et des communautés universitaires et éducatives une mission d'édition, de production et de développement des ressources éducatives, dans tous les domaines de l'éducation* » [JO 22/04/02]. Les ressources financières du SCEREN comprennent des subventions (Etat, collectivités), des ressources issues de son activité d'édition, de revenus issus de placements, de dons...

L'académie : rectorat et inspections d'académie

L'académie est un service déconcentré de l'Etat dirigée par un recteur. Elle est composée de plusieurs inspections d'académie (une par département en principe) gérées par des inspecteurs d'académie (IA). L'Etat délègue aux recteurs et aux inspecteurs d'académie « *la gestion pédagogique de l'offre de formation et la répartition des moyens qui font l'objet d'une dotation globalisée* » [Van Zanten 2004, p. 89].

En matière de ressources numériques pour l'éducation, toutes les académies ont créé un service dédié aux TICE. Selon les priorités académiques, ce service peut fonctionner en cohérence et coordination avec l'Inspection Pédagogique Régionale Etablissement Vie Scolaire (IPR- EVS)⁷⁵, créant ainsi un pôle de gestion des ressources éducatives (numériques ou non) au sein de l'académie.

Les Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL)

A partir de 1985 [JO 26/01/85], les collèges et les lycées deviennent des EPL⁷⁶. Ils bénéficient d'une autonomie financière et pédagogique. Toutefois cette autonomie reste contrainte, particulièrement depuis la Loi Organique relative aux Lois de Finances [JO 02/08/01], par la notion d'évaluation des performances. Chaque établissement scolaire doit, dans le cadre d'un projet d'établissement, énoncer des contrats d'objectifs en cohérence avec les objectifs académiques et nationaux. En fonction de ce projet un budget sera attribué à chaque établissement qui dans un rapport annuel rendra compte de l'utilisation effective des moyens accordés et des résultats obtenus.

Ainsi la LOLF⁷⁷ (Loi Organique relative aux Lois de Finances) renforce le lien entre la gestion et la pédagogie, mettant l'évaluation et la culture du résultat au centre du fonctionnement des académies et des EPL. Quant à l'autonomie pédagogique de l'établissement, elle s'exprime dans les modalités de répartition des élèves, la répartition des dotations horaires pour chaque discipline d'enseignement (liberté restreinte par l'obligation de respecter des minima nationaux), l'organisation du temps scolaire, l'orientation

⁷⁵ L'IPR-EVS est chargée de l'inspection et du suivi des chefs d'établissements, des professeurs documentalistes et des CPE

⁷⁶ Etablissements Publics Locaux d'Enseignements

⁷⁷ Les établissements n'étant pas « opérateurs » au sens de la LOLF, ils ne sont pas directement concernés par son application. Néanmoins, « *Il n'apparaît pas crédible, de penser et prétendre que les EPL se situeraient, ..., hors du champ d'application de la LOLF et des concepts de modernisation du management public qu'elle promeut, particulièrement celui de performance* » [IGEN b 2006, p.35]

professionnelle des élèves, l'ouverture culturelle, sociale et économique et les actions éducatives complémentaires. Dans ce cadre, le chef d'établissement devient l'ordonnateur « *d'objectifs stratégiques auxquels doivent être liés des indicateurs annuels de résultats et des cibles précises* » [BOEN 05/05/05]. Le conseil pédagogique⁷⁸ est institué pour coordonner les actions éducatives mises en oeuvre, actions susceptibles de fournir des résultats quantifiables en terme de réussite scolaire.

Dans ce contexte, l'intégration des TICE, présentée comme une des priorités de l'EPLE, « *est devenue une réalité qui modifie les approches pédagogiques et les relations au sein de l'établissement* » [IGEN c 2006, p.11]. Et cette intégration dans l'établissement n'est pas sans conséquence :

- sur le rôle joué par certains acteurs comme le professeur-documentaliste et le coordonnateur TICE,
- sur la place occupée par les collectivités territoriales de rattachement dans le financement, le choix et le suivi de ces ressources [Liautard 2007]

Les collectivités territoriales

A chaque niveau de l'enseignement primaire et secondaire correspond un échelon territorial de rattachement. Les communes ont en charge les écoles primaires. Les collèges sont gérés par les conseils généraux. Les lycées d'enseignement général, les lycées professionnels et la carte des formations conduisant à une qualification professionnelle sont assumés par les conseils régionaux.

Dans tous les cas, les collectivités territoriales évaluent les besoins en équipement scolaire, construisent, entretiennent et rénovent les locaux, gèrent le transport, les cantines et les équipements. Elles sont investies « *des obligations du propriétaires* » [BOEN 30/09/04, p.22]. Elles définissent les besoins, prennent les décisions, programment les budgets, négocient et concluent les marchés dans le cadre d'une politique éducative territoriale. Des compétences « *certes essentiellement financières et matérielles, mais qui, de plus en plus souvent, font des EPLE des vecteurs de politiques éducatives en faveur de la jeunesse*. [Les collectivités] *sont confortées dans cette voie par cette loi de décentralisation de 2004 qui leur a transféré la compétence d'accueil, de restauration, d'hébergement et d'entretien technique des*

⁷⁸ Le conseil pédagogique, institué par la loi d'orientation de 2005, est constitué d'un représentant de chaque discipline d'enseignement, du chef d'établissement, du coordonnateur TICE, du chef des travaux dans les lycées, éventuellement du gestionnaire et des CPE

établissements, avec pour conséquence le transfert des personnels TOS » [IGEN 12/2006, p.4].

De plus, elles peuvent organiser, à leur charge, des activités complémentaires et facultatives éducatives, sportives ou culturelles ne se substituant pas aux « *activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat* » [BOEN 30/09/2004, art.L216-1].

Aujourd'hui les collectivités ne font-elles pas évoluer par leurs actions la notion même de décentralisation comme le souligne A. Legrand ? « *Elles s'immiscent dans des domaines où elles n'étaient pas initialement souhaitées et leurs intentions remontent fatalement vers des choix pédagogiques* » [Legrand 2000]. Par exemple, au niveau des ressources numériques, le choix de financer l'attribution d'ordinateurs portables à un ensemble de collégiens n'entraîne-t-il pas, à la fois une remise en question des pratiques pédagogiques [Derouet 2000], mais aussi une redistribution des pouvoirs par le jeu de fortes mobilisations des élus et des parents d'élèves [Vasconcellos 2000] ? N'en est-il pas de même, lorsque récemment la région PACA s'inscrit comme un acteur de la diffusion des ressources éditoriales en proposant à tous les lycées de la région une plateforme de ressources en ligne⁷⁹ ? L'initiative a nécessité une prise en compte spécifique par les équipes éducatives, une réflexion sur les droits des usagers et sur la place accordée aux ressources pédagogiques dans l'établissement. Pourtant au départ du projet, dans la phase pilote, les instances pédagogiques académiques n'ont pas été consultées. La question est « *fondamentalement politique et sa résolution passe par la clarification de la compétence politique de chaque instance, faute de quoi le développement de nouvelles formes de concurrence et de jeux de pouvoir fera de plus en plus obstacle à une régulation efficace* » [Van Zanten 2004, p.92]. Il est donc nécessaire de clarifier les compétences légitimes des diverses institutions. L'articulation ambiguë entre leurs compétences propres, le désengagement financier de l'Etat (en particulier sur les crédits d'enseignement accordé aux EPLE, sur les dotations horaires accordé au développement des TICE...) n'incitent-ils pas les collectivités à investir de plus en plus le champ éducatif et pédagogique [IGEN 12/2006] et ne justifient-ils pas le recours à d'autres acteurs pour assurer les priorités des politiques publiques ?

⁷⁹ www.correlyce.fr

<i>Synthèse des acteurs du pilotage</i>	
<i>Acteurs</i>	<i>Compétences (au niveau des ressources éducatives)</i>
<i>Ministère de l'éducation nationale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • politiques éducatives • programmes scolaires • recrutement et gestion du personnel enseignant et administratif • financement des ressources pédagogiques (traditionnelles et numériques dans la limite de 533,58€ par produit sinon elles entrent dans le cadre de l'équipement) • dotation régionale ou départementale versées aux collectivités comme compensation financière depuis la décentralisation (1985)
<i>Académie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • définition d'une politique académique dans le cadre de la LOLF • gestion pédagogique de l'offre de formation et de la répartition des moyens attribués aux EPLE • définition d'une politique de développement des TICE en accord avec les priorités ministérielles
<i>EPLE (établissement public local d'enseignement)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • autonomie financière mais crédits pédagogiques affectés. • élaboration du projet de fonctionnement administratif et pédagogique • intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques • rationalisation de la gestion, de l'accès et de la formation à l'utilisation des ressources documentaires
<i>Collectivités territoriales de rattachement</i>	<ul style="list-style-type: none"> • construction, rénovation, équipement et aménagement des EPLE (le matériel informatique compris) • organisation d'activités éducatives, sportives, culturelles complémentaires et facultatives ne se substituant pas aux activités de formation et d'enseignement fixées par l'Etat • gestion des personnels TOS et parfois des personnels chargés de la maintenance des matériels informatiques

1.2.4.2.2. La production de ressources numériques éducatives

Parmi les producteurs de ressources numériques pour l'éducation, deux grands secteurs sont à distinguer : le secteur marchand et le secteur non-marchand.

Le premier est essentiellement constitué d'industriels fournissant des ressources matérielles, d'éditeurs fournissant des ressources documentaires et des sociétés de services proposant des formations, de l'accompagnement scolaire. Ce secteur cherche à se structurer durablement en proposant une offre stable, rentable, en adéquation avec les objectifs éducatifs de l'institution.

Le second est essentiellement constitué d'associations, d'enseignants proposant des ressources documentaires. L'offre tend à se développer selon les principes de mutualisation⁸⁰ ou de collaboration⁸¹ mais peine à se structurer et manque de lisibilité.

Ainsi la distinction entre les différents producteurs ne reprend pas le classique découpage public-privé. Elle interroge sur les notions de marchand et de non-marchand. Elle met en jeu, sous couvert de choix pédagogiques, des logiques politiques et économiques qui ne sont pas neutres pour l'avenir du système scolaire. Cette distinction est importante car pour les usagers (élèves, familles, enseignants), elle n'est pas directement perceptible. En effet, les ressources numériques, comme les autres ressources pédagogiques, sont mises gratuitement à disposition des usagers dans l'établissement. Pour autant, cela ne signifie pas qu'elles n'ont pas un coût pour la collectivité.

Offre marchande

L'offre marchande se structure autour des trois types de ressources explicités précédemment : les ressources matérielles, pédagogiques et humaines. Elle est mise à la disposition du système éducatif par l'intermédiaire d'initiatives variées initiées ou soutenues par le Ministère de l'Education nationale ou par les collectivités territoriales (convention de coopération, appel d'offres et passation de marchés, partenariat, Groupement d'Intérêt Economique).

⁸⁰ Mutualisation : « mise en commun d'informations produites ou collectées par plusieurs personnes ou organismes en vue d'en rationaliser son traitement et son accès » [Cacaly 2004, p.161]

⁸¹ Collaboration : « échange et partage de connaissances pour mieux réussir un travail en commun » [Office québécois de la langue française, 2007]

Conventions de coopération

Les ressources matérielles concernent essentiellement des industriels de l'informatique et des télécommunications. Au niveau national des conventions de coopération⁸² sont signées entre le ministère et des partenaires privés (IBM, Microsoft, Alcatel, Apple...) en relation avec les politiques nationales de développement des TIC.

« *La convention de coopération concrétise donc la participation de l'entreprise à l'effort collectif d'éducation, en précisant les modes et formes d'engagement des partenaires pour atteindre des objectifs d'intérêt général spécifiques tant au sein de l'institution éducative et qu'en dehors de son contexte strict* »⁸³. Précédemment ce type de dispositif s'intitulait accord-cadre, l'emploi du terme coopération ne modifie-t-il pas sensiblement la signification de ce partenariat entre les entreprises privées et l'Etat ? L'Etat ne semble plus seul à assumer « l'effort d'éducation ». N'est-ce pas ouvrir une large opportunité au glissement de la prérogative politique que de faire porter cet effort sur des partenaires le plus souvent issus du secteur privé ?

Des conventions ont été signées avec des sociétés de services chargées d'accompagner humainement les usages des TICE dans l'enseignement. Par exemple lorsque l'agence-conseil Calysto⁸⁴ propose de former les élèves de collège à une attitude vigilante vis-à-vis des risques et des enjeux d'Internet, ses services ne s'inscrivent-ils pas dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information, deux axes importants des récentes circulaires de rentrée que les enseignants sont susceptibles d'inscrire à leur programme ?

Groupements d'éditeurs

Au niveau des ressources documentaires, depuis quelques années des éditeurs publics et privés (environ 98% de l'offre marchande actuelle) se sont constitués, sous impulsion ministérielle, en Groupement d'Intérêt Economique (GIE) afin de rationaliser l'offre et de mettre en place un système économique viable et durable. Semblables aux consortiums⁸⁵ présents dans l'enseignement supérieur, les GIE ont « *pour objectif de négocier des accès à la documentation électronique* » [Okret-Manville 2002, p.139]. Les éditeurs présents dans les groupements bénéficient d'une plus grande visibilité, en contrepartie, ils acceptent

⁸² Page du site Educnet présentant différentes convention de coopération entre l'éducation nationale et des entreprises : http://www2.educnet.education.fr/sections/plan/entreprises/entreprises_et_organ, page consultée le 12 janvier 08

⁸³ Sur le site Educnet, une page précise « *La politique de convention de coopération avec les entreprises, organismes, associations...* », <http://www2.educnet.education.fr/plan/entreprises/>, page visitée le 29 juin 2008

⁸⁴ <http://www.unclicdeclic.net/>, page consultée le 06 mai 2005

⁸⁵ Exemple du consortium Couperin :

d'harmoniser les coûts et d'adapter leur offre aux spécificités de la communauté éducative : abonnement forfaitaire pour un ensemble d'élèves de l'établissement, coût identique pour une connexion dans et hors temps scolaire. Ils mettent « *en cohérence leurs offres, avec notamment la définition d'un mode commercial unique, fondé sur un abonnement annuel calculé en fonction du nombre d'élèves* » [Puimatto 2006, p.401].

Actuellement deux GIE co-existent, le CNS et le KNE :

- Le Canal Numérique des Savoirs (CNS)⁸⁶, directement issu de l'expérimentation ENS (Espace Numérique des Savoirs), rassemble une quarantaine d'éditeurs éducatifs privés et publics. En 2004, le CNS a été rapidement constitué afin de répondre aux attentes des collectivités, comme le département des Bouches-du-Rhône ou des Landes, ayant distribué des portables aux élèves de collèges, et souhaitant vivement que les équipes pédagogiques sélectionnent des contenus documentaires [Puimatto 2006].
- Le Kiosque Numérique de l'Education (KNE)⁸⁷ se positionne comme un concurrent du CNS. Il rassemble des éditeurs du groupe Lagardère et des éditeurs partenaires déjà proches du groupe.
- Un dernier groupement a été créé en 2007 mais fonctionne sous un modèle économique différent puisqu'il s'agit d'un catalogue de ressources en ligne proposé par une collectivité territoriale : Correlyce.

Offre non-marchande

Pour les ressources matérielles, l'offre gratuite est inexistante. Les coûts sont importants et les savoir-faire en matière de réseau, de câblage, de construction... nécessitent le recours à des entreprises spécialisées.

En revanche au niveau des médiations humaines, l'éducation nationale dispose par l'intermédiaire des enseignants, des coordonnateurs TICE des compétences nécessaires pour gérer les ressources numériques et former à leur apprentissage en interne sans faire appel à des accompagnateurs externes. Ce choix est parfois remis en question par l'institution elle-même. Quelle est la pertinence de faire appel à des ressources externes payantes alors que les compétences existent en interne ? Par exemple, quelles raisons peuvent justifier le recours à un prestataire de services pour éduquer aux dangers d'Internet alors que dans l'établissement

⁸⁶ <http://cns-edu.net>

⁸⁷ <http://kiosque-edu.com>

les professeurs-documentalistes sont chargés de sensibiliser les usagers à la maîtrise de l'information. Le tour de France des collèges est une illustration de ces pratiques.

L'attention portée aux ressources numériques semble être l'occasion de redéfinir les contours de certains métiers.

Enfin au niveau des contenus numériques existe une offre variée, en croissance constante. Des enseignants se sont regroupés pour mutualiser leurs savoirs et savoir-faire. Ils ont créé des portails de grande qualité (Sésamath, Clionautes, RSMS –Réseau des Sciences Médico-Sociales...) qui peu à peu sont intégrés dans les pratiques. D'autres regroupements ont lieu sous la coordination d'organismes publics comme les CRDP, l'INRP... La difficulté de cette offre pédagogique est son manque de lisibilité et d'accessibilité.

Quelques initiatives sont prises pour la mettre en lumière sur les portails académiques ou sur Educnet (portail national pour les TICE) mais l'ensemble manque encore de cohérence et fonctionne selon le « bouche à oreille », par l'intermédiaire de listes de discussion disciplinaires ou thématiques. Une autre difficulté est l'absence de certification pour des ressources en ligne, non soutenues par un éditeur, une institution ou une association.

<i>Synthèse des acteurs de la production</i>		
<i>Acteurs</i>	<i>Fonctions</i>	<i>Cadre</i>
<i>Entreprise télécommunication, informatique</i>	Fourniture de matériel informatique : ordinateurs et périphériques Mise en place des réseaux et des accès haut-débit	Partenariat Marchés publics Expérimentation
<i>Société de services</i>	Formation des usagers ENT (environnement numérique de travail)	Partenariat
<i>Éditeurs privés</i>	Contenus numériques : banque de données photo, vidéo, cours en ligne, encyclopédie, parascolaire, manuel scolaire, presse	Consortium Vente directe

<i>Synthèse des acteurs de la production</i>		
<i>Acteurs</i>	<i>Fonctions</i>	<i>Cadre</i>
	Logiciels bureautique, documentaire CNS, KNE : catalogues de ressources ENT (environnement numérique de travail)	
<i>Editeurs publics</i>	Contenus numériques : banque de données photo, vidéo, cours Logiciel documentaire CNS: sceren, france 5	Consortium Vente directe
<i>Associations</i>	Contenus numériques : séquences pédagogiques	Sites web
<i>Individuels</i>	Ressources pédagogiques personnalisées par les enseignants « éloge de l'autoproduction » [Moeglin 2005]	Sites, diapositives, tableaux blancs...

1.2.4.2.3. La médiation

Plusieurs acteurs dans l'établissement scolaire jouent un rôle majeur dans la mise en place et dans le développement des usages des ressources numériques éducatives : le chef d'établissement, le professeur documentaliste et le coordonnateur TICE. Quelques enseignants pour leur « bonnes pratiques » et parfois des élèves pour leurs connaissances peuvent également assurer une fonction de médiation mais ils restent pour l'heure à la marge et seront donc intégrés dans les acteurs usagers. Le terme médiation est ici retenu car les acteurs, que je qualifierai par la suite d'acteur-médiateur, assurent le lien entre ceux qui, en communication, sont appelés les *énonciateurs* (dans le cadre de la recherche les acteurs institutionnels assurant le pilotage et la production des ressources) et les *destinateurs*, autrement dit les usagers. Les acteurs-médiateurs assurent par leur présence et leur intervention « *la cohérence et la continuité institutionnelle* » [Lamizet 1997, p.364]. Leur rôle est contraint par les politiques éducatives (nationale et locale). Néanmoins, ils peuvent

dans le cadre de l'autonomie des établissements (statut d'EPLÉ) prévoir une médiation locale spécifique adaptée aux attentes des usagers.

Le chef d'établissement

La fonction de chef d'établissement est fixée par un protocole du 16 novembre 2000 (BOEN 03/01/2002), complété par une *Charte des pratiques de pilotage*, dont l'objectif est de « clarifier, dans le respect de l'autonomie des EPLE, les liens que les établissements entretiennent avec les services de l'Etat et leur collectivité de rattachement » (BOEN 22/02/07). Il est le représentant de l'Etat, chargé de mettre en œuvre par le biais d'objectifs propres à l'établissement la politique académique, reflet de la politique nationale. Il assure une fonction relais auprès de la collectivité territoriale de rattachement. Ses missions se déclinent plus précisément en quatre axes : conduire et mener une politique éducative au service de la réussite des élèves en faisant participer l'ensemble de la communauté éducative, conduire et animer la gestion des ressources humaines, assurer les liens avec l'environnement local, administrer l'établissement.

De plus, la *charte des pratiques de pilotage* prévoit dans son deuxième principe la simplification des procédures et la maîtrise des flux d'information grâce à l'informatique. L'outil apparaît ainsi structurant pour la fonction. De plus, coordonnant le fonctionnement de l'établissement, pour ne pas dire le pilotage⁸⁸, il sera le premier interlocuteur confronté à la mise en place d'un dispositif de ressources numériques.

Le professeur-documentaliste

Les missions des personnels exerçant dans les Centres de Documentation et d'Information (CDI) des établissements secondaires sont définies par une circulaire datant de 1986 qui précise que le rôle du professeur documentaliste consiste :

- à former les élèves à la recherche documentaire. Il les sensibilise à la diversité des ressources. Il leur propose des méthodes et des techniques pour accéder à l'information quel que soit le support documentaire.
- à refléter par son action les priorités pédagogiques de l'établissement. Il doit insérer les ressources documentaires dans le projet pédagogique et la politique d'établissement. En particulier il doit tenir compte des besoins documentaires des

⁸⁸ Le terme pilotage s'inscrit dans un Discours gestionnaire (cf. section 1.1.1.2, gestionnarisation et rationalisation)

enseignants.

- à faire du CDI un lieu de culture dans l'établissement. Il doit nouer des partenariats avec les acteurs culturels de proximité.
- à faire fonctionner le centre de ressources documentaires multimédia par son enrichissement, son organisation et son exploitation.

En 1989, la création du CAPES de documentation affirme le rôle pédagogique du professeur-documentaliste dans la formation des élèves à l'accès à l'information. Il reste gestionnaire du CDI comme lieu d'accès aux ressources pédagogiques et culturelles. Mais l'arrivée des ressources numériques a peu à peu modifié la fonction du centre de ressource. Le CDI n'est plus le seul lieu d'accès à l'information dans l'établissement : les salles informatiques, les laboratoires de langues sont autant de lieux où l'élève et les enseignants peuvent trouver des éléments contribuant à l'acte pédagogique. Le professeur-documentaliste se trouve alors au coeur d'un réseau d'accès aux ressources qu'il n'est pas « officiellement » chargé de prendre en compte, puisque la circulaire de mission date de 1986.

Malgré cela un changement dans les pratiques est effectif et s'accompagne d'un changement du mode d'évaluation. En effet, un nouveau protocole d'inspection du professeur-documentaliste tient largement compte des ressources numériques et redéfinit les contours du métier. Certains trouvent dans ce fonctionnement une ouverture vers la professionnalisation [Fournier 2004]. D'autres soulignent une perte du profil pédagogique au profit d'un profil de gestionnaire et de coordonnateur à travers le concept de *politique documentaire*, issu du monde des bibliothèques [Durpaire 2004]. Plusieurs académies, sous l'impulsion des IPR-EVS, forment des groupes de travail sur cette question alors qu'aucun texte officiel ne le demande. Elles initient des politiques locales dès 2004 alors que le concept de *politique documentaire* n'apparaîtra dans un texte ministériel, de manière très laconique⁸⁹, qu'en 2006. La politique documentaire est un outil de gestion des ressources documentaires dans l'établissement, qui permet de coordonner l'accès et de prévoir la formation à ces ressources. Elle prend en compte l'aspect matériel, documentaire et humain. Ce faisant le champ d'intervention du professeur documentaliste est largement modifié et la distinction avec le coordonnateur TICE peut s'avérer ardue si on ne prend pas la peine de préciser le champ d'intervention de chacun.

⁸⁹ « Le projet d'établissement précise par ailleurs les activités scolaires ou périscolaires et définit à ce titre la politique de l'établissement en matière d'accueil et d'information des parents, d'orientation, de politique documentaire, d'ouverture sur l'environnement économique, culturel et social, d'ouverture européenne et internationale, d'éducation à la santé et à la citoyenneté » [BOEN 31/03/06].

Le coordonnateur TICE

Le rôle du coordinateur TICE dans l'établissement scolaire ne fait pas l'objet d'une reconnaissance expresse dans la loi. Souvent il s'agit d'une désignation par le chef d'établissement d'un enseignant déjà impliqué dans l'usage des ressources numériques. En 2005, alors que les actions de développement des ressources numériques étaient, depuis plusieurs années déjà, menées au niveau des académies, une circulaire ministérielle précisait la nécessité de nommer un coordinateur TICE dans les établissements scolaires.

« Il est recommandé de désigner un coordinateur pour les technologies de l'information et de la communication dans chaque établissement. Il apporte sa contribution, en relation avec les responsables TIC académiques, au pilotage des TICE dans l'établissement » [BOEN 22/09/2005].

A ce jour, pourtant, le référentiel⁹⁰ annoncé dans la circulaire pour le début de l'année 2006 n'est toujours pas paru. Seul en février 2007, un décret sur les obligations de service des enseignants précise qu'ils peuvent être amenés à coordonner des actions en matière de technologie de l'information et de la communication [BOEN a 22/02/07]. Cette fonction est donc laissée à l'appréciation des académies qui fixent des objectifs communs à l'ensemble des coordinateurs TICE.

1.2.4.2.4. Les usages

Les discours et les dispositifs des politiques et des praticiens en faveur des TICE s'appuient sur une idée-phare « lutter contre la fracture numérique », faire en sorte que l'accès au numérique soit possible sur l'ensemble du territoire, pour l'ensemble de la population. L'éducation est nécessairement un des lieux les plus propices à cette « alphabétisation numérique » bien que d'autres accès soient déployés notamment avec les Espaces publics numériques (EPN)⁹¹. Autrement dit la place accordée aux destinataires des ressources est essentielle.

La question n'est pas de savoir quel usage va être fait de ces ressources mais comment la « cible » en tant que groupe social permet de justifier leur déploiement. Quelles pressions supposées ou effectives ces groupes sont-ils sensés exercer sur les politiques et les

⁹⁰ « Un référentiel des missions du coordinateur TIC, prenant en compte les emplois aidés, est en cours d'élaboration au niveau national. Ce référentiel sera mis à disposition des établissements et des académies qui pourront l'exploiter en fonction de leurs besoins propres. Une première version sera disponible en janvier 2006 » [BOEN 22/09/05]

⁹¹ Les EPN sont des lieux publics, financés par les collectivités territoriales. Les citoyens peuvent accéder pour un coût modique, voire gratuitement, à un ensemble de services numériques

orientations prises ? L'utilisateur est-il réellement un acteur exprimant un besoin⁹² ou seulement le destinataire de dispositifs destinés à « faire-valoir » les décisions politiques [Jacquinot *b* 1999] ?

Les familles et les élèves

L'élève, et par son intermédiaire ses parents sont les destinataires de ces ressources numériques. A la lecture du Discours des politiques ayant pris l'initiative d'un déploiement significatif de ressources numériques sur un fort panel d'établissements, cet effort de la collectivité (en terme financier, en terme d'infrastructure...) répond à une demande sociale, à une pression des élèves et des familles envers l'école. Or les statistiques montrent que le taux d'équipement des familles ne cesse de progresser⁹³. Le rôle de l'école ne serait donc pas d'équiper les élèves mais de les former dans leur capacité à être des citoyens aptes à évoluer dans leurs futurs métiers car beaucoup seront concernés par le numérique. Avec cet objectif, l'institution scolaire harmonise ses attentes avec celles édictées par la commission européenne concernant l'employabilité des futurs travailleurs. Cependant les élèves n'ont pas nécessairement les mêmes attentes. Le désintéressement de l'élève envers l'école, la démotivation, ne peut être associé au seul décalage entre la société et une école n'utilisant pas les outils de la modernité. C'est oublier un peu rapidement la complexité des phénomènes de démotivation. C'est effacer un ensemble de recherches en sociologie sur le déclin des institutions, tout au moins d'une certaine image des institutions, en particulier de l'Ecole dont le rôle et les valeurs ne sont plus toujours reconnus [Dubet 2002].

Les enseignants

Les enseignants, parfois médiateurs mais le plus souvent destinataires de ces ressources, sont également destinataires d'un flot de discours les incitant à introduire les TICE dans leur pratique : en particulier, les textes officiels sur le socle commun de connaissances et de compétences, sur le B2i (présent dans toutes les circulaires de rentrée et rendu obligatoire au Diplôme national du Brevet). Ces discours peuvent être qualifiés d'« évangélistes » dans la

⁹² Yves Le Coadic évoque une contradiction car « aucune étude (en dehors des études de faisabilité) préalable n'a été faite, les familles n'ont pas été questionnées, les élèves non plus. Aucun besoin n'a été clairement formulé, il semble être posé comme postulat » [Le Coadic 2004].

⁹³ En décembre 2007, 83% des personnes âgées de 12 à 17 ans étaient équipées d'un ordinateur et 72% des personnes âgées de 12 à 17 ans bénéficiaient d'un accès Internet. Deux ans auparavant ces chiffres étaient respectivement de 75% et de 55% [CREDOC 2007]

mesure où ils sont issus des « promoteurs » des TIC dans l'enseignement. « *L'accent est généralement mis sur les innovations et a contrario sur les résistances qu'il s'agit de faire tomber* » [Bertrand 2006, p.17]. La résistance au changement est assortie souvent de l'obligation à se confronter à un changement de paradigme [Moeglin 2005, p.207]. L'élève deviendrait l'acteur de son savoir, l'enseignant deviendrait un simple accompagnateur. C'est le passage d'une transmission verticale du savoir (cours magistral) à une approche plus transversale qui différencie les parcours des élèves [Giordan 2002, p.159]. Ce changement paradigmatique est loin d'être avéré dans les pratiques.

<i>Synthèse des usagers</i>		
Acteurs		Fonctions
<i>Famille</i>	<i>Parents</i>	Pression « supposée » sur le politique pour le développement des TICE Usage « domestique » des ressources nomades (ordinateur portable, accès Internet...)
	<i>Elève</i>	Destinataire final des ressources numériques En charge du nomadisme de l'outil Logique de l'usage : pédagogique dans le cadre de la classe, autres à la maison
<i>Enseignants</i>	<i>Disciplines</i>	Usage pédagogique des ressources mises à disposition Choix des contenus pédagogiques
	<i>Professeur-documentaliste</i>	Gestion du CDI et des ressources documentaires de l'établissement Formation des élèves à l'accès à l'information Ouverture culturelle de l'établissement : actions en faveur de la lecture, des arts...

Partie 1 - Chapitre 3. Présentation du terrain de la recherche

Ainsi les acteurs de l'éducation intègrent à différents niveaux les ressources numériques éducatives dans leurs pratiques. Afin de constater un éventuel glissement de la prérogative politique lié à l'introduction de ces ressources dans le système scolaire, le terrain devait être suffisamment significatif pour ne pas rester au stade de l'expérimentation et bénéficier d'une validité des résultats suffisante.

Choix du terrain

Quand en 2005, le Laboratoire de Valorisation de l'Information et de la Communication (LVIC), a répondu à un appel à contribution initié par le Conseil général des Bouches-du-Rhône (CG13) sur l'opération Ordina13, le terrain d'étude s'est imposé. L'appel portait sur :

- *« Les applications, usages génériques, usages émergents, usages détournés en dehors du cadre scolaire (champ socioculturel -nouvelle socialisation-, citoyenneté, Internet pour tous, usages parascolaires et familiaux...) »*
- *L'exploration des dimensions communicationnelles et les cibles prioritaires du dispositif*
- *L'articulation outils-contenus (impact sur la présentation des savoirs, leur accès, leur diffusion, leur gestion, outils et méthodes d'indexation documentaire, web sémantique,...)*
- *L'articulation outils-structures pédagogiques (impact, temps, espace, organisation, ressources) »⁹⁴*

L'étude du glissement de la prérogative politique nécessite d'observer les compétences des acteurs de l'éducation et leurs variations suite à l'introduction des ressources numériques dans l'école. Ma recherche entre donc pleinement dans l'axe « *outils-structures pédagogiques* » proposé dans l'appel à contribution, puisque l'hypothèse postule l'impact des ressources numériques éducatives sur le rôle et la place des acteurs de l'éducation. De plus, le dispositif Ordina13 présente plusieurs caractéristiques intéressantes. Il figure une première généralisation d'une opération d'équipement en ressources numériques dans les établissements scolaires et un premier déploiement d'un ensemble complet de ressources à l'échelle d'un territoire. Enfin Ordina13 s'insère dans un contexte global propice au développement massif des TICE.

⁹⁴ Conseil général des Bouches-du-Rhône, *Appel à contribution Ordina 13*, mars 2005

Le terrain de la recherche est composé d'une part, par le Discours accompagnant le développement des TICE au plan national et international. Ce Discours est issu des organismes internationaux élaborant des orientations en matière d'éducation (OCDE, OMC, Europe) et de la politique éducative nationale. D'autre part, le terrain est composé des discours liés au dispositif Ordina13, discours des acteurs porteurs du projet et discours issus des ressources composant le dispositif. L'approche est à la fois macro et micro, ce faisant elle révèle autour des ressources numériques éducatives un jeu complexe d'influences et d'interrelations présenté dans le schéma suivant.

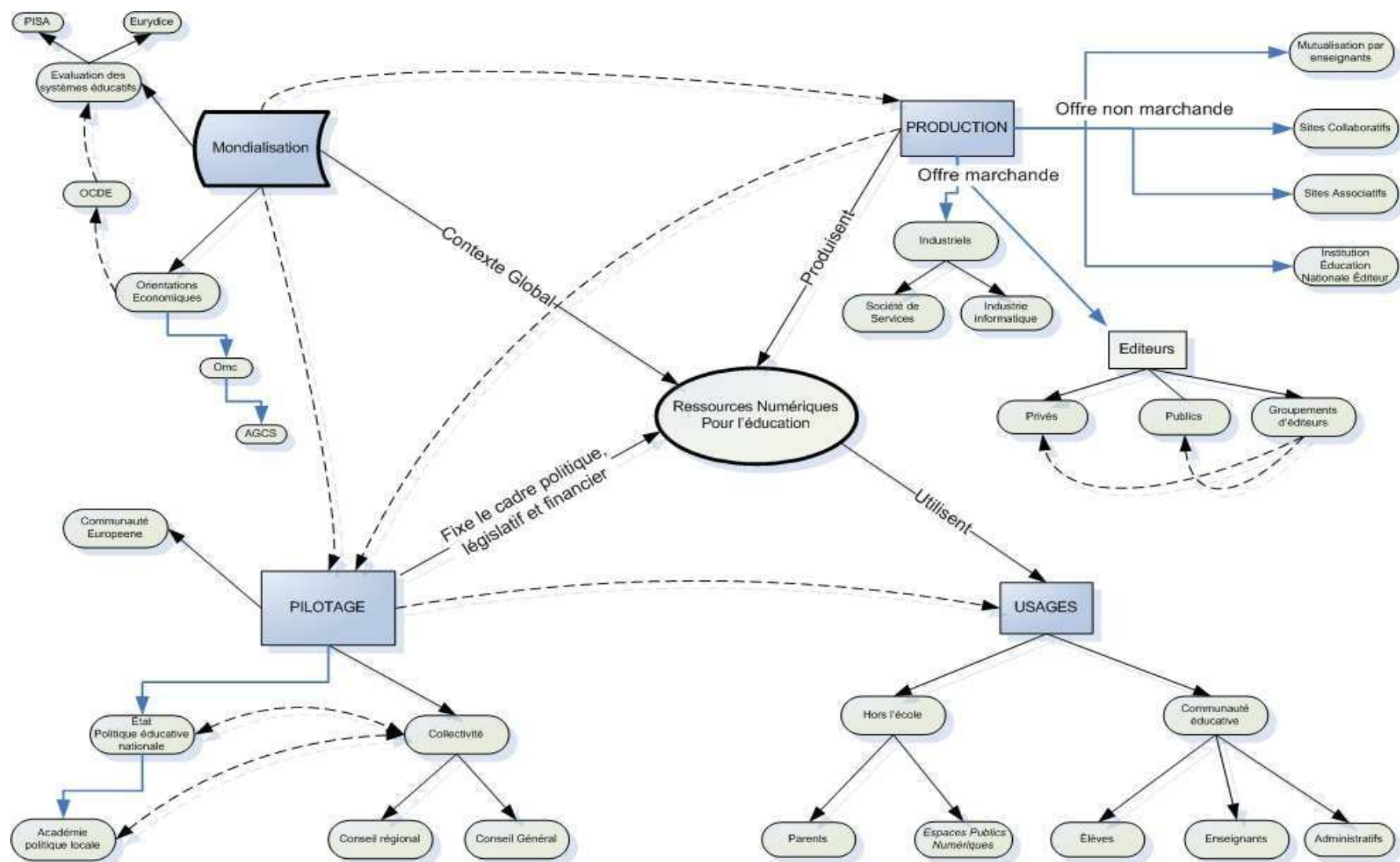


Schéma 1 : ressources numériques au cœur d'un entrelacs d'enjeux

1.3.1. Les éléments du contexte local : un dispositif de ressources numériques éducatives

Le terrain de la recherche ne peut se limiter au contexte global dans lequel se déploient les ressources numériques pour l'éducation. Certes il peut être utile de montrer que l'impensé de ces ressources prévaut déjà au niveau des politiques publiques. Mais la complète complexité des enjeux ne peut se percevoir que dans les applications concrètes de ces politiques. Pour cette raison, un dispositif local et particulier a été retenu afin d'observer dans quelle mesure son déploiement révèle cet impensé et ouvre la voie à un glissement de la prérogative politique.

Ordina13 est un dispositif composé de ressources numériques destinées à l'éducation. Le terme dispositif n'est pas choisi au hasard. Au départ, un dispositif est un ensemble de moyens réunis en vue d'un but précis⁹⁵. On pourrait s'en tenir là car Ordina13 est effectivement un ensemble de ressources mises à disposition de la communauté éducative en vue de développer l'accès aux technologies de l'information et de la communication. Mais la notion de dispositif demande une analyse plus fine car elle est l'objet de nombreuses discussions, interprétations, évolutions. C'est une notion complexe qui laisse deviner derrière le projet Ordina13 des enjeux multiples sociaux et éducatifs, politiques et économiques.

1.3.1.1. La notion de dispositif

La plupart des discussions autour du terme dispositif font remonter l'origine de la notion aux travaux de Michel Foucault. Il renvoie le dispositif aux procédures et aux technologies qui organisent dans notre société, les espaces, les discours et les lois :

« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » [Foucault 1994, p.299].

Dans *Surveiller et punir*, il prend l'exemple de l'examen, clef de voûte d'un dispositif, en médecine, au moment de l'entrée en prison, ou encore à l'armée, et quel que soit le domaine

⁹⁵ Trésor de la langue française informatisé

où l'examen est utilisé, il est « *un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir* » [Foucault 2002, p.217].

Dans le domaine de l'apprentissage, « *l'Ecole devient une sorte d'appareil d'examen ininterrompu qui double sur toute sa longueur l'opération d'enseignement [...] L'examen ne se contente pas de sanctionner un apprentissage... il le sous-tend selon un rituel de pouvoir constamment reconduit... il est un véritable et constant échangeur de savoirs ; il garantit le passage des connaissances du maître à l'élève, mais il prélève sur l'élève un savoir destiné et réservé au maître* » [Foucault 2002, p.218]. L'idée de pouvoir et de normalisation est ainsi intimement liée au dispositif. S'y ajoute la prise en compte de « *la dimension technique de certains phénomènes sociaux* » où le dispositif est un instrument « *d'aliénation, de contrôle social ou de pouvoir* ».

Aujourd'hui cette approche du dispositif est largement discutée, notamment avec l'introduction d'une « *revalorisation partielle* » de la dimension technique [Peeters 1999, p.16]. Une « *reconsidération des objets techniques permet d'envisager un réagencement assez radical des deux modes de médiation, symbolique et technique. Le symbolique, les discours apparaissent ainsi comme une partie, une composante seulement du fonctionnement des institutions et des pratiques sociales, appelant une contrepartie objectale* » [Peeters 1999, p.17]. La vision critique et coercitive s'efface en introduisant un autre rapport à la technique. L'objet et sa relation avec les personnes sont davantage pris en considération et pas uniquement sous la forme d'une instrumentalisation. L'homme reprend l'initiative par rapport à la technique, il choisit « *de disposer des choses sans les contraindre ni se laisser contraindre par elles* » [Berten 1999, p. 45].

Le dispositif est alors envisagé comme le lieu d'une *médiation des savoirs*, dont on ne connaît pas à l'avance les résultats en terme de transmission et d'acquisition mais qui laisse toute sa place à la *créativité* [Berten 1999]. En matière d'éducation, la médiation des savoirs offre la possibilité à un individu de se construire un système de représentations propre bien que collectivement partagé dont l'examen n'est plus le passage obligé, puisque l'évaluation en continue s'avère beaucoup plus pertinente.

Dès lors, le dispositif peut devenir un *entre-deux* ou un *espace transitionnel*, un « *environnement bienveillant, tolérant à l'erreur, et procure un espace de jeu et de liberté dans lequel les actions et les expériences ne sont pas sanctionnées* » [Peeters 1999]. Belin évoque même la *bienveillance dispositif*. Le dispositif est un *espace potentiel* autour de l'individu qui consiste en un environnement aménagé qualifié d'*aire transitionnelle* ou d'*entre-*

deux [Belin 1999]. Alors que le dispositif foucauldien correspond à un réseau où beaucoup d'éléments se traitent simultanément, Belin distingue dans cet ensemble, deux propriétés qui permettent *la mise en place de conditions* [Belin 1999].

La première propriété est le *déplacement des maximums de vraisemblance*. Ce qui au quotidien, relève de la coïncidence devient dans le dispositif « *une correspondance fiable* » et inversement, ce qui semble imbriqué dans l'ordinaire peut être analysé dans sa singularité au sein du dispositif : « *le vraisemblable est ce qu'il est possible de croire, ce à quoi il est concevable de se laisser prendre* » [Belin 1999].

La deuxième propriété est la *bienveillance dispositive*. Assimilée à une expérience qui permet de voir le monde sous un jour amical, elle correspond à l'autorisation de suspendre un temps la frontière entre intérieur et extérieur. Présentée ainsi elle n'est pas un regard sur des faits humains mais une *caractéristique descriptive d'un environnement* [Belin 1999, p.256]. Cette bienveillance offre un terrain propice à la confiance accordée « *ni à un sujet, ni à un objet, mais à un être qui n'est pas encore l'un ou l'autre et dont la relation de bienveillance s'inscrira dans l'histoire à travers un double destin : celui de la confiance qu'on peut avoir dans les signes et celui de la confiance qu'on peut avoir dans les choses*. [Cet être matérialise] *la confiance d'une personne envers la bienveillance de son environnement, c'est-à-dire l'élimination d'une infinité d'hypothèses de façon à créer un système d'attentes mesuré* » [Belin 1999, p.258].

L'évolution du concept semble avoir atténué les visées normatives et coercitives soulignées par Foucault. Ainsi envisagé, d'un point de vue bienveillant, le dispositif ne semble pas nécessairement plus rassurant : il participe à l'effacement d'une pensée critique⁹⁶. Or, le dispositif « *est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui **modélisent**, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets* » [Peraya 1999, p.153]. De manière intentionnelle ou non, le dispositif est un instrument favorisant rationalité et normativité. Sa présence introduit des contraintes non négligeables, plus ou moins justifiées par un accroissement des libertés individuelles et des bienfaits sociaux.

⁹⁶ La bienveillance du dispositif permet une acceptation moins douloureuse d'une restriction des libertés individuelles. L'image est celle du *Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley. Le dispositif en quelque sorte protège l'individu. Conserver un recul critique s'avère alors toujours plus difficile.

Je retiens donc la définition suivante : **un dispositif est cet entre-deux, où l'individu peut ressentir une liberté d'action, et concrétiser ses intentions dans un environnement aménagé et normalisateur, favorisant la médiation des savoirs. Néanmoins cet environnement par sa rationalité favorise la bienveillance et la confiance au détriment d'une attitude vigilante et critique.**

1.3.1.2. *Le dispositif Ordina13*

C'est dans ce sens que le terme dispositif convient au projet Ordina13 : un ensemble de ressources numériques est mis à la disposition d'élèves de collège dans le but annoncé de réduire la fracture numérique et d'offrir un environnement de travail individualisé. Mais ce dispositif impose à l'établissement un autre regard sur la pédagogie où efficacité et pilotage sont la référence.

Dans le même temps, ces ressources font leur entrée dans les établissements, incitant les différents acteurs à repenser leurs pratiques éducatives et/ou pédagogiques et leur métier. L'opération se met en place dans un contexte politique et social où foisonnent les discours et les actions en faveur du développement des technologies de l'information et de la communication.

Ordina13 est essentiellement connu par sa dimension la plus visible, à savoir, le prêt dans un premier temps et aujourd'hui le don, d'ordinateurs portables. C'est aussi une opération destinée à équiper les collèges du département des Bouches-du-Rhône d'une infrastructure réseau, d'ordinateurs fixes, de ressources documentaires et humaines. La notion de dispositif est importante, elle souligne la globalité de l'action voulue par le Conseil général des Bouches-du-Rhône.

1.3.1.3. *Les caractéristiques du dispositif*

Il est important de prendre la mesure du projet du Conseil général des Bouches-du-Rhône. La notion de dispositif révèle parfaitement la volonté de déployer un outil clé en main impliquant un grand nombre d'acteurs.

- **Généralisation d'une opération d'équipement en ressources pour l'éducation**

Jusqu'à présent, au niveau des TICE, l'Education nationale et les collectivités territoriales privilégiaient les expérimentations : financement de soutien scolaire pour une vingtaine d'établissement en Picardie, test de la plateforme Espace Numérique des Savoirs (ENS) dans un nombre restreint d'établissements, expérimentations d'Espace numérique de Travail (ENT)

comme le cartable électronique en Isère... La stratégie d'équipement des établissements par une collectivité territoriale marque donc un tournant.

- **Déploiement à l'échelle d'un département (les Bouches-du-Rhône) sur le territoire de l'académie d'Aix-Marseille**

Cet état de fait questionne « l'égalité », valeur républicaine inscrite dans la loi, que l'école est chargée de transmettre : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* »⁹⁷ [JO 24/04/2005]. Equiper les élèves d'un département en ordinateurs portables, leur ouvrant ainsi un accès privilégié aux ressources numériques dans le cadre familial comme dans le cadre scolaire, ne crée-t-il pas un déséquilibre dans l'accès au savoir des élèves en France ? En outre, la cohérence de la politique académique en matière de développement des TICE est également interrogée dans la mesure où les Bouches-du-Rhône, même si 70,6% de la population de l'académie y vit, ne sont qu'un des quatre départements de l'académie d'Aix-Marseille. Le dispositif concerne donc :

- un nombre significatif d'établissements, à savoir 183 collèges publics et privés,
 - des bénéficiaires pluri-catégoriels, les élèves (familles), les enseignants, les CPE, les chefs d'établissement, les gestionnaires,
 - une multiplicité d'acteurs de l'éducation : les établissements scolaires et leur communauté éducative, l'institution académique, la collectivité territoriale, les producteurs de ressources et les industriels.
-
- **Mise à disposition d'un ensemble complet de ressources pour l'éducation :**
 - ressources matérielles : des ordinateurs fixes et portables, des périphériques, le câblage de l'établissement, des accès WIFI...
 - ressources documentaires : des logiciels disciplinaires, des outils bureautiques, un usuel, un site-ressource en ligne et une dotation financière permettant à chaque établissement d'acquérir selon ses projets d'autres ressources documentaires
 - ressources humaines : un ATI (Accompagnateur technique informatique), un distributeur (personnes assurant la distribution et le ramassage des portables)⁹⁸

⁹⁷ Les valeurs de la république sont inscrites dans l'article 2 de la Constitution française

⁹⁸ Les appellations retenues sont celles de la convention tripartite signée entre le département, le collège et l'utilisateur

L'encart ci-dessous liste l'ensemble des éléments du dispositif. Tous les aspects nécessaires à son opérationnalité sont présents : ressources matérielles, humaines et financières pour l'acquisition de ressources pédagogiques. Rien ne précise cependant le temps que la collectivité a mis à doter tous les collèges de cette infrastructure et le décalage parfois constaté entre l'effet d'annonce et la réalité de la mise en œuvre.

- *L'équipement de chaque collège public et privé d'un ordinateur fixe pour cinq élèves.*
- *Des subventions de fonctionnement attribuées à chaque collège et destinées à couvrir les dépenses supplémentaires liées au développement du dispositif "un pour 5".*
- *Le prêt, chaque année, de 60 000 ordinateurs portables à tous les élèves de 4ème et de 3ème, ainsi qu'aux équipes pédagogiques, pour une utilisation en classe et à la maison.*
- *Un forfait Internet de 10 heures mensuelles par utilisateur.*
- *La mise à disposition d'une hot line téléphonique pour la maintenance informatique.*
- *L'équipement de tous les établissements, publics et privés, en casiers destinés au rangement des ordinateurs.*
- *La participation à l'achat de logiciels éducatifs et pédagogiques pour l'ensemble des collèges.*
- *La création et le financement de 154 postes d'ATI (Accompagnateurs Techniques Informatiques) dans les collèges publics.*
- *L'équipement des collèges publics en imprimantes et vidéo projecteurs (matériel périphérique).*
- *Le câblage de tous les collèges publics du département avec installation dans chacun d'entre eux de locaux climatisés pour les serveurs et réalisation d'une interconnexion des réseaux administratifs et pédagogiques.*
- *L'équipement de tous les collèges, publics et privés, du réseau Internet haut débit.*
- *Dans chaque collège public, 15 salles de classe, la salle des professeurs et le bureau de l'ATI sont équipés de bornes WI FI.*
- *Attribution de subventions aux collèges privés pour l'équipement informatique de l'infrastructure (serveurs, bornes...)*

Ce récapitulatif évoque toujours le prêt des ordinateurs, ce qui n'est plus à l'ordre du jour. Les portables ont été donnés en juin 2007 et de nouveaux portables ont été distribués en septembre 2008. Le passage du prêt au don ne remet pas en question le plan d'équipement des établissements puisqu'il est question de les doter de classes mobiles (des chariots sur lesquels se trouvent vingt postes informatiques, une imprimante et un vidéo-projecteur). En revanche le don est un geste symbolique fort dans un département où le nombre de famille en difficulté est très important⁹⁹ et répond à l'ambition première et affichée du Conseil général, la lutte contre la fracture numérique. Enfin, on peut noter qu'un an avant la loi de décentralisation instituant la gestion d'une partie des personnels de l'éducation aux collectivités territoriales, le CG13 a fait rentrer les ATI dans les établissements scolaires.

Des indices qui suscitent l'interrogation

Ordina13 marque et interroge par son ampleur et par sa structure. En quoi l'observation du dispositif, de ses contours et de son contexte permet-elle de récolter des indices significatifs en matière de glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation ? Le dispositif est-il porteur en lui-même de ces glissements ?

Quelques constats de départ tendent à souligner la pertinence de l'hypothèse.

- **Le recrutement d'un nouveau type de personnel**

Les Accompagnateurs Technique Informatique (ATI) sont recrutés pour gérer le parc d'ordinateurs portables et fixes de l'établissement, pour apporter une aide technique aux usagers en cas de panne et/ou de casse et pour faire le lien avec la société de maintenance¹⁰⁰. Or dans le premier *Ordinamag* (magazine édité par le CG13 destiné à promouvoir le dispositif Ordina13), quelques réflexions émergent sur le rôle pédagogique potentiel que peut tenir l'ATI : "*assister les enseignants dans leurs interventions pédagogiques*" [CG13 2004a, p. 21], participer à l'évaluation d'un QCM en histoire-géographie et anglais en jugeant la technicité informatique des élèves ou encore programmer des heures de rattrapage en informatique [CG13 2004a, p. 19].

⁹⁹ Il existe 48 Réseau d'éducation prioritaire dans l'académie d'Aix-Marseille, 28 sont situés dans les Bouches-du-Rhône : « *l'éducation prioritaire fait l'objet d'une attention particulière dans notre académie où, à la rentrée 2006, 22,8 % des écoliers, 29,8 % des collégiens et 17,1 % des lycéens, soit un total de 105 474 élèves, fréquentent un établissement du premier ou du second degré d'un des 48 réseaux d'éducation prioritaire (REP). La plupart des réseaux (42) sont urbains et situés dans les Bouches-du-Rhône (28). La ville de Marseille en regroupe 17 à elle seule* » [ACA 2007c, p.64]

¹⁰⁰ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_ati.html

La présence de l'ATI suscite plusieurs interrogations : quel est son statut dans l'Education nationale, quel est son rôle effectif dans l'établissement, peut-il être davantage qu'un référent technique, en tant que personne-ressource du dispositif Ordina13 quel est son domaine de compétences ?

- **La stratégie des ressources éditoriales**

Un article "*Quand les profs font leur marché informatique*" [CG13 2004a, p. 21] relate une journée de formation où des enseignants ont pu rencontrer des éditeurs de ressources documentaires. Le déroulement de la présentation était organisé par le point ACAR¹⁰¹, « *un réseau de personnes ressources au Rectorat et dans douze structures de proximité* »¹⁰² chargé d'apporter aux enseignants des conseils sur les ressources numériques, et l'ATI. L'article présente cette journée comme une sorte de salon commercial où chaque éditeur est venu présenter sa ressource et proposer quelques rapides pistes pédagogiques.

Plusieurs questions se posent : Comment les enseignants invités ont-ils perçu cette journée de formation ? Les éditeurs de ressources sont-ils le mieux placés pour proposer des pistes pédagogiques à partir de leurs ressources ? La pluralité des ressources documentaires était-elle représentée (édition privée, publique, ressources libres...) ?

- **Des ordinateurs dotés de ressources pédagogiques**

Les ordinateurs sont fournis aux élèves et aux enseignants avec quelques logiciels pédagogiques, une suite bureautique et une encyclopédie. Une présentation succincte de ces ressources est présente sur le site www.Ordina13.com. Sachant que le choix de contenus pédagogiques est du ressort des enseignants, que signifie cette présélection ? Qui est à l'origine du choix de ces logiciels ? Quelles priorités pédagogiques révèle-t-il ? Comment se positionne le CG13 alors que ses compétences « officielles » se limitent à l'équipement ?

Ces quelques éléments non exhaustifs soulignent la légitimité de la question posée. Un dispositif de ressources numériques éducatives révèle-t-il un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation en France ?

¹⁰¹ Point ACAR : Accueil, Conseil, Accompagnement, Ressource

¹⁰² <http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/tice/index.php>

1.3.2. Constitution du corpus

1.3.2.1. *Recueil des discours*

Les symptômes de l'*impensé* ont été recherchés dans une multiplicité de discours : les discours accompagnant le déploiement des TICE (organisations internationales, politiques éducatives européenne, nationale, territoriale et académique), les discours des ressources constituant le dispositif Ordina13 (ATI, ressources pédagogiques) et les discours des acteurs chargés de mettre en œuvre le dispositif au sein des établissements scolaires (chef d'établissement, coordinateur TICE, professeur-documentaliste). L'objectif est de percevoir de manière globale par une lecture sémio-politique s'il existe une adéquation entre les trois types de discours :

- La lecture sémio-politique des discours d'accompagnement révèle-t-elle un *impensé* des ressources numériques éducatives ? Les discours d'accompagnement figurent le concept de Discours avec un « D » majuscule, précédemment explicité (chap. 1, p.17).
- Les ressources composant le dispositif Ordina13 intègrent-elles dans leur propre discours les symptômes de l'*impensé* perceptibles dans les discours d'accompagnement ?
- Les acteurs mettant en œuvre le dispositif, appelés acteurs-médiateurs, reprennent-ils à leur compte ce Discours ?

La lecture s'appuie donc sur un corpus varié. La collecte ne s'est pas limitée aux discours verbaux comme la transcription d'entretiens et d'interviews, les textes et les interventions d'élus, d'éditeurs, de prescripteurs de l'institution scolaire... Les discours non verbaux issus des ressources pédagogiques, font également partis du corpus : un logo, un icône, un lien, l'organisation de l'écran... sont autant de signes à prendre en compte dans l'expression de l'*impensé*.

1.3.2.2. *Méthode de recueil des discours*

La recherche s'inscrit dans les changements en cours. La lecture proposée se fait au cours d'une situation non stabilisée où le jeu, entre les ressources numériques, les acteurs et les politiques menées par l'Etat et les collectivités est en train de se faire. Le contexte politique, social et économique est d'égale importance avec le discours produit par les ressources et avec le point de vue des acteurs sur le déploiement du dispositif dans les collèges.

Dans le souci d'une recherche qualitative [Mucchielli 1999, 2006], plusieurs éléments président à la constitution du corpus¹⁰³.

- **Un temps de collecte significatif**

Les discours recueillis ont été produits entre la fin des années 90 et 2007. Ordina13 a été lancé en 2003 mais le Discours sur les TICE est plus ancien. Il s'insère donc dans un contexte discursif dont l'influence est réelle. De plus, au fil de la recherche, le dispositif Ordina13 a évolué dans sa forme et dans son fonctionnement. Les discours recueillis témoignent de cette évolution mais ne s'y arrêtent pas. En effet, la lecture sémio-politique révèle des glissements en cours, des changements importants. Son objet n'est pas de présenter une situation aboutie, les évolutions se faisant de manière continue. A titre d'exemple, en octobre 2006, le CG13 a annoncé un passage du prêt des ordinateurs portables au don, les répercussions sont perceptibles dans les discours mais ne modifient pas fondamentalement la nature du glissement de la prérogative politique qui s'opère entre l'Etat et la collectivité. Elle ne fait que le renforcer.

- **Une recherche d'objectivité**

L'ensemble des discours recueillis veut présenter un caractère d'objectivité. La complexité et la richesse du dispositif supposent un corpus large et varié donnant la parole de manière équilibrée aux ressources et aux acteurs. La diversité est présente dans le fond (discours issus de prescripteurs, d'éditeurs, de ressources...) comme dans la forme (entretiens, interventions publiques, écrits d'écran...).

- **Une cohérence du corpus**

Les ressources numériques éducatives génèrent un nombre de discours pléthorique. Afin de conserver la cohérence du corpus :

- concernant le global, les discours retenus sont significatifs du positionnement des organisations internationales et des politiques éducatives (Etat, Europe) en matière de TICE,
- concernant le local, les discours retenus sont en liaison directe avec Ordina13. La seule difficulté se rapportait au choix des ressources pédagogiques qui ne sont pas

¹⁰³ Le corpus s'entend ici comme l'ensemble des discours verbaux et non verbaux liés au dispositif Ordina13.

spécifiquement produites pour et par le dispositif. Dans ce cas, la décision a été de lire les ressources les plus fréquemment citées et utilisées par les acteurs mettant en œuvre le dispositif dans les collèges.

Il est important de préciser que ce corpus ne prétend pas à l'exhaustivité. Sa constitution a été arrêtée une fois le point de saturation atteint : « *Le point de saturation est atteint quand aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique* » [Mucchielli 1999, p. 60].

1.3.2.3. Les différents types de discours

Un premier ensemble rassemble les discours d'accompagnement. Ils participent à la production d'un contexte de diffusion des ressources dit *impensé*. Il s'agit

- des orientations émanant de l'OCDE, de l'OMC et de l'Europe
- des textes présentant les politiques nationales, académique (Aix-Marseille) et territoriale (CG13) en matière de ressources numériques.
- des textes présentant le positionnement des producteurs de ressources suite à la mise en place du dispositif Ordina13.
- des articles de journaux (en ligne ou non) spécialisés dans le domaine éducatif...

Cet ensemble rassemble également les interventions publiques des acteurs du pilotage académique et territorial. Les différentes interventions ont été enregistrées (certaines sont accessibles en ligne)¹⁰⁴ et ont fait l'objet d'une retranscription afin de faciliter la lecture sémio-politique. Les interventions publiques accompagnent le déploiement du dispositif. Elles permettent de l'explicitier, de le promouvoir, d'annoncer des changements.

Un deuxième ensemble de discours est issu de la lecture des ressources documentaires notamment par le biais des écrits d'écran car ce que l'écran donne à lire peut révéler les positionnements et les ambitions de chacun concernant l'éducation. Les écrits d'écran retenus sont ceux des ressources pédagogiques utilisées dans les collèges. Ils soulignent comment une ressource pour l'éducation peut refléter les priorités des politiques éducatives. Le site officiel d'Ordina13 est intégré dans cet ensemble car il propose des comptes-rendus d'activités, des conseils aux élèves, des logiciels en téléchargement.

Un troisième ensemble de discours est constitué du résultat des entretiens menés avec les acteurs chargés de la mise en place du projet dans les collèges. Les entretiens étaient semi-directifs afin de s'accorder avec le souhait de mener une recherche qualitative. Ce type

¹⁰⁴ Colloque des Landes « Ordinateurs, portables, enseignement et TIC » en octobre 2006

d'entretien permet de souligner la « *dynamique du changement social* » [Blanchet 2006, p.16] car l'interviewé est considéré comme un acteur de l'histoire et non comme un élément extérieur. L'entretien semi-directif prend en compte la subjectivité de l'acteur, son point de vue, son ressenti [Mucchielli 1999, p. 109] tout en permettant au chercheur de conserver un fil conducteur tout au long de l'entretien.

Les entretiens ont eu lieu avec différentes personnes :

- les ATI en tant que personnes-ressources du dispositif. Leur discours vient compléter les discours issus des ressources liées au dispositif Ordina13.
- les acteurs-médiateurs, à la fois bénéficiaires et prescripteurs dans l'établissement. Leur discours est porteur des changements en cours. Ils soulignent un positionnement intermédiaire entre le discours des politiques éducatives et le discours des ressources.

Tous les entretiens ont eu lieu sur le lieu de travail des acteurs. Dans ce cadre, ils étaient porteurs à la fois de leur parole mais aussi de celle de l'institution. Les personnes interrogées avaient pour consigne d'évoquer la présence ou l'absence d'incidence du dispositif Ordina13 sur leur rôle dans l'établissement scolaire : évolution de leur rôle dans l'établissement, changements dans l'exercice du métier, positionnement personnel par rapport à l'opération Ordina13...

1.3.2.3.1. 1^{er} ensemble : les discours d'accompagnement

Deux types de discours ont été retenus, ceux alimentant le contexte global de déploiement des TICE et ceux accompagnant le dispositif Ordina13. Volontairement les discours permettant de révéler le contexte global sont moins nombreux que ceux issus du contexte local. Il s'agit de quelques textes clés limités le plus souvent aux questions éducatives et parfois aux TIC. Ces quelques textes fixent un cadre, orientent des politiques et sont fréquemment cités comme référence pour l'action au niveau local.

Le discours des organisations internationales

En matière d'éducation et de ressources numériques l'OCDE émet annuellement un ensemble de recommandations à l'attention de ses Etats membre [OCDE 2001 à 2007]. Ces prescriptions s'accompagnent tous les trois ans des résultats de l'enquête PISA dont plusieurs indicateurs mesurent le taux de pénétration des TIC dans l'éducation [PISA 2003, 2006]. De son côté l'OMC fixe le cadre des négociations permettant de faire entrer tous les secteurs de

l'éducation dans l'Accord général sur le commerce des services [OMC 2001, 2006].

Les politiques éducatives européenne et nationale

Les principales orientations européennes en matière d'éducation sont issues du conseil européen de Lisbonne en mars 2000 [CCE 14/04/08] où une méthode de travail, des objectifs et un programme ont été élaborés. Quant à la politique éducative française elle se lit dans plusieurs textes parus au JO et au BO depuis les années 2000 et quelques uns en amont : le socle commun de connaissances et de compétences [JO 12/07/06], les directives en faveur du B2i [BOEN 22/09/05][BOEN 26/02/04], la loi d'orientation, la circulaire de mission des chefs d'établissement [BOEN 03/01/02], les rapports de l'Inspection générale [IGEN 2003 à 2007]...

La politique éducative du Conseil général des Bouches-du-Rhône

- **Le site du CG13 : une vitrine**

Sur le site web du Conseil général le dispositif Ordina13 et la politique territoriale en faveur du numérique sont présentées du public.

- **<http://www.cg13.fr/savoirs/colleges/mobilises-colleges-numeriques.html>**

Présentation du « *collège numérique* » : les différents éléments du dispositif sont rapidement énumérés.

- **<http://www.cg13.fr/savoirs/collegiens/actualites.html>**

Dans la page Actualités de la rubrique Savoirs, les évolutions d'Ordina13 sont présentées avec le passage du prêt au don des ordinateurs portables, le don d'une clef USB puisque les ordinateurs seront réservés au cadre familial, la mise à disposition de classes mobiles dans les collèges.

- **<http://www.cg13.fr/conseil-general/nouveaux-visages/numerique.html>**

Cette page est une vitrine des actions du Conseil général en matière de développement numérique du département. Elle propose une rapide synthèse de travaux de recherche menés par des laboratoires universitaires sur le dispositif Ordina13.

- **Les discours des élus**

Les interventions écrites et orales des élus au CG13 ont été recueillies. Ces discours ne sont pas exhaustifs, le recueil s'est interrompu une fois le point de saturation atteint.

- Différentes interventions du président du Conseil général présentant la politique éducative et la politique de développement numérique de la collectivité territoriale. Les discours sont d'ordre général et ne rentrent pas nécessairement dans le détail de

l'opération : la conférence de presse du 14 décembre 2006 [GUE 2006a], la lettre « Le numérique pour tous » sur le site Ordina13 [GUE 2007], l'article « des ambitions partagées » publié dans Ordinamag [GUE 2006b].

- Différentes interventions de la Conseillère générale déléguée à l'éducation. Elles présentent de manière approfondie le dispositif Ordina13, les décisions et les évolutions prises par le CG13, les relations établies avec le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille : une interview publiée dans Ordinamag [ECO 2006a], une intervention au colloque des Landes en octobre 2006 [ECO 2006b], un entretien accordé au Café pédagogique en 2004 [ECO 2004].

- **Les discours des porteurs de projet au CG13**

Les porteurs de projet sont les personnes chargées de mettre en œuvre la décision politique. Il s'agit des responsables des différentes directions du CG13 (éducation, système d'information, communication) qui sont membres avec les élus du comité de pilotage d'Ordina13. Leur discours est recueilli dans les interviews qu'ils accordent aux journalistes [CRO 2006a] [DON 2006], dans la présentation de l'opération Ordina13 qu'ils font sur différents médias (comme l'observatoire des territoires numériques [BRI 2007])

La politique de développement des ressources numériques de l'académie d'Aix-Marseille

- **La politique académique**

Plusieurs documents soulignent que le dispositif Ordina13 est, dans la politique globale de l'académie, un des facteurs de développement des TICE : l'intervention du Recteur lors du colloque sur le collège numérique [GAU 2005], la référence à Ordina13 dans les ouvrages *L'état de l'académie* depuis 2005 [ACA 2005d] [ACA 2006a], l'entretien du Recteur paru dans *Ordinamag* [GAU 2006].

Un questionnaire proposé par le service informatique académique, diffusé en mai 2007 aux collègues, montre la volonté académique d'évaluer le dispositif après quatre années de fonctionnement. Les questions portent sur la globalité du dispositif : technique, pédagogique, assistance. L'enquête étant en cours, les résultats ne sont pas connus [ACA 2007a]. Cependant les questions posées au dispositif par l'académie sont pertinentes à intégrer dans les discours d'accompagnement.

- **L'accompagnement aux usages**

Les TICE sont inscrites dans les priorités académiques. Un grand nombre de formations (environ 140) sont proposées par la DAFIP (Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique) sur le « *développement des TICE et l'éducation aux médias* »

[\[ACA 2007b\]](#). Ces formations sont proposées à l'ensemble de l'académie et non particulièrement aux acteurs des collèges Ordina13. Elles expriment la volonté académique de faciliter l'appréhension et l'appropriation des ressources numériques et sont donc intéressantes à prendre en compte.

- **Les analyses du dispositif par les acteurs-prescripteurs**

Les responsables académiques en matière de développement des ressources numériques ont pris la parole à plusieurs reprises afin d'exprimer le point de vue académique sur le déploiement du dispositif : intervention du CTICE au colloque des Landes [\[CHE 2006\]](#), aux rencontres de l'ORME [\[VAN 2005\]](#), entretiens avec des journalistes [\[DON 2006\]](#) [\[CRO 2006b\]](#) [\[CAF 2005\]](#).

- **Les analyses du dispositif par les acteurs mettant en œuvre le dispositif dans l'établissement scolaire**

Parmi ces acteurs se trouvent le coordinateur TICE, le professeur-documentaliste, le chef d'établissement mais aussi les enseignants. Lors du colloque sur le Collège numérique, plusieurs enseignants sont intervenus pour donner leur opinion sur le dispositif. Des paroles d'enseignants sont rapportées dans *Ordinamag* [\[CG13 2006b\]](#), sur le site du débat national ayant eu lieu en 2004 lors de la préparation de la loi sur l'avenir de l'école [\[COL 2004\]](#), sur le site de l'Agence des usages TICE [\[CIV 2006\]](#). Enfin des enseignants proposent des pistes d'exploitation pédagogiques du dispositif dans lesquelles se lisent les leviers de *l'impensé* [\[DEU 2007\]](#) [\[IUF n.d.\]](#) [\[IUF 2006\]](#) [\[IUF 2006\]](#).

Le dispositif dans les discours de l'éducation nationale

Depuis son lancement Ordina13 a fait l'objet d'attentions au niveau de l'Education nationale. Le nombre de discours y faisant référence peut cependant paraître faible au regard de l'envergure du dispositif. Le silence relatif n'est pas à négliger sachant que d'autres opérations dites « TICE » ont bénéficié d'une visibilité plus grande : par exemple l'expérimentation sur l'Espace Numérique des Savoirs (ENS) ou celle sur les Espaces Numériques de Travail (ENT). Quelques documents font référence au dispositif : un dossier documentaire sur le manuel numérique publié sur Educnet (site ministériel dédié aux TICE) [\[SDTICE 2004\]](#), un document sur les partenariats avec les collectivités territoriale [\[SDTICE 2007\]](#) et le bilan de l'Inspection générale sur l'enseignement dans l'académie d'Aix-Marseille [\[IGEN 09/2006\]](#).

1.3.2.3.2. 2^{ème} ensemble : les discours des liés aux ressources documentaires

Dans le dispositif Ordina13, les ressources documentaires sont de plusieurs natures : les logiciels pédagogiques fournis par le CG13 avec le portable, les ressources documentaires sélectionnées par les enseignants dans les collèges, les sites-ressources proposés par le CG13 et l'académie d'Aix-Marseille mettant en exergue les productions des élèves et des équipes pédagogiques.

Les ressources pédagogiques fournies au départ avec le portable

Le portable est fourni aux différents usagers avec un système d'exploitation, une suite bureautique, quelques logiciels à usage pédagogique et une encyclopédie. Les ordinateurs sont donc équipés avec :

- Le système d'exploitation : windows xp
- Au départ, la suite bureautique StarOffice, propriétaire, éditée par Sun microsystems. Actuellement : *Open office*, suite bureautique libre et gratuite
- Les logiciels : ChemsK (Chimie), Collatinus (latin), Déclic32 et équation (mathématiques), un logiciel de géographie de l'Europe, un outil de conception de QCM, un outil de création de pages web (NVU) et un outil dédié à l'analyse de sismogrammes (SeisGram2K)
- Deux logiciels édités par des acteurs locaux : un outil pour comprendre la pollution à l'ozone (Ozone) édité par AIRFOBEP, association locale de surveillance de la qualité de l'air, un jeu « La machination de l'empereur » édité par le Musée d'Arles antique. Le CG13 fait partie des financeurs d'AIRFOBEP et du musée d'Arles.
- L'encyclopédie Hachette multimédia

Au départ les ordinateurs étaient prêtés uniquement avec Windows XP, la suite StarOffice et l'encyclopédie Hachette. En septembre 2006, huit logiciels gratuits ont été rajoutés. Les différents logiciels sont rapidement présentés sur le site web officiel d'Ordina13¹⁰⁵ mais les critères de sélection ne sont pas précisés. Pour ces ressources, il sera intéressant d'étudier le contexte d'énonciation, à savoir comment la sélection s'est faite et avec qui ; et il sera également intéressant d'observer si les *écrits d'écran* révèlent des soutiens institutionnels, des marques de confiance, une évaluation justifiant leur sélection.

¹⁰⁵ http://www.Ordina13.com/1024/page-1024_logiciels.html

Les ressources pédagogiques sélectionnées par les collèges

Les ressources sélectionnées pour une lecture sémio-politique ne se limitent pas aux ressources destinées aux élèves. En effet, la mise en place du dispositif Ordina13 a des incidences au niveau de la politique pédagogique de l'établissement mais également au niveau de sa gestion administrative. Elles ne se limitent pas non plus aux ressources payantes. Certes, le Conseil général dote les établissements d'une aide financière de 15 euros par élève pour l'achat de contenus numériques, mais d'autres ressources dites « libres » sont utilisées dans les collèges.

Afin de dresser un panorama représentatif des ressources à analyser, trois sources ont permis de répertorier les ressources les plus utilisées dans les établissements¹⁰⁶.

- La première source est un recensement des ressources acquises par les collèges Ordina 13 sur les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Le recensement a été effectué par l'ORME (Observatoire des ressources multimédia)¹⁰⁷ en novembre 2005.
- La deuxième source est issue des entretiens menés avec les coordinateurs TICE et les professeurs-documentalistes durant l'année scolaire 2005-2006. Lors de ces entretiens, ils ont précisé les ressources documentaires utilisées dans le collège.
- La troisième source est issue de l'observation des sites web des collèges des Bouches-du-Rhône (effectuée en mars 2006) où le récapitulatif des ressources disponibles dans l'établissement est souvent présent.

A partir de ces trois indicateurs, une courte liste des ressources les plus fréquemment citées a été établie : les logiciels *Geoplan-Geospace* édité par le CRDP de Champagne-Ardenne, *Lirebel +4^e-3^e* édité par Chrysis, *Tell me more* édité par Auralog, *Mathenpoche* édité par l'association Sésamath ; les ressources en ligne *Lesite.tv* édité par France5 et le SCEREN, *Maxicours*, *GIBII* créé par le CATICE de Bordeaux, *Télénotes* édité par le CRDP d'Aix-Marseille.

L'ensemble de ces ressources est diversifié : certaines sont gratuites d'autres payantes, certaines sont fournies par des éditeurs privés, d'autres par le SCEREN, d'autres encore sont le fruit d'un partenariat, certaines sont des logiciels, d'autres des ressources en ligne, enfin certaines proposent des contenus pédagogiques, d'autres sont des applications de gestion.

¹⁰⁶ Le taux d'usage n'a pas été évalué. Les ressources sont installées sur les ordinateurs de l'établissement

¹⁰⁷ L'ORME fait parti des organismes participant avec le LVIC à l'appel à contribution du CG13.

Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques des différentes ressources :

Ressource	Type	Usage	Editeur	Coût
<i>Geoplan-Geospace</i>	Logiciel libre RIP	Mathématiques	CRDP Champagne - Ardennes	payant
<i>Mathenpoche</i>	Logiciel	Mathématiques	Sésamath	gratuit
<i>Tell me more</i>	Logiciel RIP En ligne	Langues	Auralog	payant
<i>Lirebel + 4^e-3^e</i>	Logiciel RIP	Lettres	Chrysis	payant
<i>Lesite.tv</i>	Vidéos en ligne	Pluridisciplinaire	France5 / SCEREN	payant
<i>Maxicours</i>	Cours en ligne	Pluridisciplinaire	Maxicours	payant
<i>GIBII</i>	Application en ligne	Gestion du B2i	Académie de Bordeaux	gratuit
<i>Télénotes</i>	Application en ligne	Gestion des notes	CRDP Aix-Marseille	payant

Tableau 1 : ressources documentaires

- **Geoplan-Geospace**¹⁰⁸

Geoplan-Geospace est un logiciel de construction mathématique par le CRDP de Champagne-Ardenne. Jusqu'en août 2007 il était disponible en plusieurs versions. Depuis il a pris le statut de logiciel libre et est vendu dans une seule version ouvrant le droit d'installation sur tous les postes de l'établissement scolaire. Il bénéficie du label RIP depuis 2003. La page de présentation du logiciel sur le site du CRDP de Champagne-Ardenne propose un accès à des « scénarios d'utilisation pédagogique »¹⁰⁹.

- **Mathenpoche**

Mathenpoche¹¹⁰ est un logiciel de mathématiques, créé par l'association Sésamath¹¹¹ et soutenu par différents partenaires publics (CRDP de Lille et du Nord, Académie de Lille, IREM, Conseil général de Seine-et-Marne) et privé (Génération5). Le logiciel est

¹⁰⁸ <http://crdp.ac-reims.fr/ressources/lib/>

¹⁰⁹ http://crdp.ac-reims.fr/ressources/logiciels/geoplan_geospace/default.htm#evaluation

¹¹⁰ <http://mathenpoche.sesamath.net/>

¹¹¹ <http://www.sesamath.net/>

téléchargeable gratuitement sur le site ; les produits dérivés sont payants et édités par Génération 5¹¹² (éditeur spécialisé dans le multimédia éducatif).

D'un point de vue pédagogique Mathenpoche est semblable à un manuel scolaire. Il s'adresse à tous les niveaux du collège, propose des exercices, des synthèses sur les points du programme et des accompagnements pédagogiques. Il ne bénéficie pas à ce jour du label RIP, label de l'éducation nationale pour les ressources numériques Reconnues d'Intérêt Pédagogique.

- **Tell me more**¹¹³

Tell me more est une méthode d'apprentissage des langues disponible pour l'éducation en français langue étrangère, anglais, allemand, espagnol et italien. La marque est déposée par la société éditrice Auralog et bénéficie du label RIP depuis 2003. D'abord diffusée sous forme de logiciel, aujourd'hui c'est une application en ligne qui couvre l'ensemble du cursus scolaire. L'abonnement payant peut être pris directement par l'établissement ou via le Groupement d'intérêt économique le Canal Numérique de Savoirs (CNS).

Sur le plan pédagogique l'application propose des exercices d'entraînement la pratique orale et écrite de la langue, des leçons grammaticales, des découvertes culturelles. Des outils complémentaires sont proposés à l'élève (lexique, fiches thématiques) comme à l'enseignant (évaluation de l'élève).

- **Lirebel + 4e-3e**¹¹⁴

Lirebel + 4^e-3^e est un logiciel d'entraînement à la lecture. Il existe pour l'école primaire et le collège. Il est payant et édité par les éditions Chrysis, spécialisées dans le multimédia. *Lirebel+* est un produit RIP depuis 1998, le niveau 4^e bénéficie du label depuis 2003. L'achat des versions établissement peut se faire directement chez l'éditeur ou en passant par le CNS¹¹⁵.

D'un point de vue pédagogique, le logiciel propose des exercices d'entraînement, des parcours progressifs que l'enseignant peut faire suivre à ses élèves, des outils d'évaluation et des fiches d'accompagnement pédagogique. L'éditeur dit s'appuyer sur les programmes

¹¹² <http://www.generation5.fr/>

¹¹³ <http://www.tellmemoreeducation.com/portaledu/modportalEDU.axrq#>

Et accès via le CNS : <http://www.cns-edu.fr/ressource-103-auralog-tell-me-more-on.html>

¹¹⁴ <http://www.chrysis.com/site/data/catalog/FicheProd.asp?id=83>

¹¹⁵ <http://www.cns-edu.fr/ressource-18-24-2-lirebel-4eme-3eme.html>

scolaires et suivre les recommandations de l'Observatoire National de la Lecture (ONL)¹¹⁶.

- **Lesite.tv**¹¹⁷

Il s'agit d'une vidéothèque pour les enseignants. Ils peuvent y trouver depuis 2003 des séquences vidéo classées par discipline et par niveau. Ce site est le fruit d'un partenariat entre la chaîne France5 et le SCEREN. Il fonctionne sur abonnement payant pour les établissements scolaires. Cet abonnement peut être pris directement par l'établissement ou par l'intermédiaire du Canal Numérique de Savoirs (CNS)¹¹⁸.

D'un point de vue pédagogique, le site ne propose pas de cours prêts à être utilisés mais de courtes vidéos pouvant illustrer un aspect particulier d'un cours. Parfois ces supports sont accompagnés de pistes pédagogiques.

- **Maxicours**¹¹⁹

Maxicours est un site d'accompagnement scolaire qui propose ses ressources à la fois aux établissements scolaires et aux familles. C'est une société créée en 2000 dont le fondateur est le fils de l'éditeur Roger Magnard (les éditions Magnard sont le pôle éducatif du groupe éditorial Albin Michel). L'abonnement est payant, accessible directement pour les établissements ou par l'intermédiaire du CNS.

D'un point de vue pédagogique, il propose des cours complets et des exercices sur différents points du programme scolaire. Tous les niveaux de classe et quasiment toutes les disciplines sont disponibles. L'éditeur annonce que l'ensemble des programmes scolaires est traité et propose des outils complémentaires comme un dictionnaire encyclopédique, des lexiques en langues étrangères, un tableau de bord permettant le suivi des progrès de l'élève...

Les deux dernières ressources sont des applications de gestion. Elles sont déployées au niveau de l'établissement pour faciliter le suivi des élèves : GIBII au niveau pédagogique pour la validation du B2i, l'autre au niveau administratif pour le suivi de l'évaluation des élèves.

- **GIBII**¹²⁰

GIBII (Gestion informatisée du brevet informatique et Internet) est une application sous

¹¹⁶ L'ONL est un organisme rattaché à l'INRP (institut national de recherche pédagogique). L'observatoire existe depuis 1996. Il s'appuie sur des recherches scientifiques pour faire évoluer l'apprentissage de la lecture.

¹¹⁷ <http://www.lesite.tv/>

¹¹⁸ <http://www.cns-edu.net/>

¹¹⁹ <http://edu.maxicours.com/W/index.php?>

¹²⁰ <http://wikigibii.ac-bordeaux.fr/index.php/Accueil>

licence libre de validation du Brevet informatique et Internet (B2I). Elle a été élaborée par le CATICE (Centre Académique aux TICE) de l'académie de Bordeaux. L'académie d'Aix-Marseille a été une des premières à déployer une plateforme académique pour la validation du B2i (dès la rentrée 2005).

Le choix du logiciel s'appuie sur des critères techniques et pédagogiques. L'énonciation¹²¹ de ces critères figure dans le corpus comme un exemple du positionnement de l'académie en matière de ressources numériques éducatives. La présentation de GIBII (en terme d'écrit d'écran) est également intéressante à prendre en compte. L'application a été intégrée au corpus car la validation du B2i dans le département des Bouches-du-Rhône est sensiblement plus importante que dans le reste de l'académie d'Aix-Marseille, ce qui permet au CTICE de supposer un « effet Ordina13 » [CHE 2006].

- **Télénotes**

*Télénotes*¹²² est une application en ligne de gestion des notes et des bulletins scolaires. C'est un outil administratif accessible à l'ensemble de la communauté éducative. Les enseignants rentrent leurs notes, leurs appréciations, l'administration peut les consulter, éditer les bulletins, les élèves et leurs familles peuvent les consulter... Cette application est intégrée au corpus car en 2004, lors du lancement d'Ordina13, 40 collèges des Bouches-du-Rhône sur 135¹²³ ont acquis la licence de *Télénotes*. Aujourd'hui 45 collèges¹²⁴ ont acquis la licence soit environ 33% des collèges du département. En comparaison dans les trois autres départements (Hautes-Alpes, Alpes de Haute Provence et Vaucluse), 24% des collèges ont acquis la licence.

Autres types de ressources

- **Le canal numérique des savoirs**¹²⁵

Le CNS est un catalogue de ressources numériques éducatives dont l'objectif est de proposer une offre « dont le coût est en adéquation avec le budget des établissements et dont les droits d'utilisation sont libérés pour un usage pédagogique » [Inaudi 2005, p.14]. Ce type de catalogue fait partie des Groupements d'Intérêt Economique (GIE) dont le Ministère de l'Education nationale a impulsé la création après l'expérimentation de l'ENS. L'objectif était de structurer l'offre éditoriale d'un point de vue juridique et économique.

¹²¹ <http://b2i.ac-aix-marseille.fr/strategie.htm>

¹²² <http://www.telenotes.fr/>

¹²³ Chiffres de l'ORME établis en novembre 2005

¹²⁴ Liste des établissements présente sur le site de Télénotes : <http://www.telenotes.fr/index.php?rub=9>

¹²⁵ <http://www.cns-edu.fr/index.php>

Le CNS fait partie du corpus car *Lesite.tv*¹²⁶, *Maxicours*¹²⁷, *Tell me more*, *Lirebel* sont des ressources disponibles via le catalogue. La présentation de ces quatre ressources faite dans le catalogue est une forme de discours élaboré par l'éditeur à destination des enseignants, et donc pertinente à analyser. Pour les enseignants, comme le professeur-documentaliste, chargés de l'acquisition de ressources, c'est un outil de travail.

- **Des pistes d'usages**

La DATSI propose sur le site de l'académie d'Aix-Marseille des « pistes d'usages »¹²⁸. Autrement dit des exemples d'activités menés par les enseignants dans le cadre du dispositif. Elle référence aussi plusieurs « *logiciels libres ou gratuits validés par les inspecteurs disciplinaires* ». Ils peuvent être téléchargés pour un usage pédagogique¹²⁹.

Le Conseil général fait de même sur le site Ordina13.com¹³⁰. Ce site est à la fois une vitrine pour le dispositif mais il se veut également un site ressource. Différents projets menés dans les collèges sont mis en valeur. Des logiciels sont proposés en téléchargement. Des conseils sont apportés pour mieux utiliser les ordinateurs...

Il est intéressant de mettre ces deux sites en regard. Sur quelle légitimité chacun construit-il les pages mises à la disposition des usagers du dispositif ?

- **Le discours de Accompagnateurs Technique Informatique (ATI)**

Les résultats des entretiens menés avec les Accompagnateurs technique informatique (ATI) figurent dans le discours issu des ressources liées à Ordina13. En effet, ils sont au même titre que les ressources documentaires et matérielles, un élément du dispositif. Leur perception est donc pertinente à prendre en compte.

Les ATI ne sont pas des personnels de l'Education nationale. Leur statut a été créé pour répondre aux besoins d'assistance technique d'Ordina13. Le Conseil général a délégué leur recrutement et leur gestion à la Fédération des Amis de l'Instruction Laïque (FAIL)¹³¹. Dans le cadre de ce marché passé pour cinq années, le CG13 verse une subvention à la FAIL pour financer le salaire des ATI. Ces derniers bénéficient d'un « *contrat de travail de droit privé en*

¹²⁶ <http://www.cns-edu.fr/ressource-77-lesite-tv.html>

¹²⁷ <http://www.cns-edu.fr/ressource-230-pack-maxicours-toutes-dis.html>

¹²⁸ <http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/tice/usages/usages/index.htm>

¹²⁹ <http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/logiciels/>

¹³⁰ <http://www.ordina13.com/1024/index.php>

¹³¹ « *La Fédération des AIL, section départementale de la Ligue de l'enseignement, est un réseau d'acteurs locaux. Ils relaient les actions nationales d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité dans toutes ses dimensions : l'école, le sport, la culture, l'échange, les loisirs...* »
http://www.fail13.org/fede/modules.php?op=modload&name=FAQ&file=index&myfaq=yes&id_cat=2

CDI » [BRI 2007]. Les cinq ATI interrogés exercent dans les collèges où ont eu lieu les entretiens avec les acteurs-médiateurs. Les critères de sélection ces établissements sont explicités dans la partie suivante.

1.3.2.3.3. 3^{ème} ensemble : les entretiens

Les entretiens viennent compléter le corpus afin d'avoir une vision globale du dispositif. Les ressources pour l'éducation s'insèrent dans un contexte où les politiques éducatives et les discours d'accompagnement aux TICE construisent un *impensé*. Elles semblent refléter ce contexte dans ce qu'elles donnent à lire aux usagers, du moins c'est l'hypothèse de cette recherche. Et elles suscitent, chez les acteurs chargés (par le CG13 ou l'académie) de mettre en œuvre le dispositif, des points de vue, des réactions.

Considérations méthodologiques

En septembre 2005, l'ORME, en tant que partenaire du LVIC dans le cadre de l'appel à contribution du CG13, a pris contact avec l'ensemble des collèges concernés par le dispositif. L'observatoire a établi une liste de 32 collèges acceptant de recevoir les chercheurs du LVIC. Les établissements ont été classés selon la typologie établie par l'académie d'Aix-marseille. Cette typologie distingue six catégories : Très Favorisé, Favorisé, Moyenne Supérieure, Moyenne Inférieure, Très Défavorisé, Très Défavorisé avec Etrangers. Elle est « *construite à partir d'une classification ascendante hiérarchique, fondée sur les caractéristiques des élèves scolarisés en 6^{ème}, à savoir: % très défavorisés, % très favorisés, % étrangers (hors UE), % retard scolaire de plus d'un an, % boursiers, score à l'évaluation 6^{ème}* »¹³².

<i>Catégories</i>	<i>Collèges du 13</i>	<i>Collèges ayant répondu</i>	<i>Taux de réponse</i>
Très favorisé	14	5	36%
Favorisé	33	15	46%
Moyenne supérieure	28	8	29%
Moyenne inférieure	33	0	0%

¹³² http://cap.ac-aix-marseille.fr/etablissement/liste_etab.php

<i>Catégories</i>	<i>Collèges du 13</i>	<i>Collèges ayant répondu</i>	<i>Taux de réponse</i>
Très Défavorisé (avec étrangers ou non)	24	2	9%
Hors classement : Privé	49	2	4%

Tableau 2 : répartition des collèges favorables aux entretiens

Le nombre de réponses spontanées étant relativement faible¹³³, un second contact téléphonique a permis d'élargir la base d'établissements acceptant de recevoir les différentes équipes de recherche¹³⁴. A partir de cette base, cinq établissements ont été choisis pour mener les entretiens sur la thématique du glissement de la prérogative politique. Les entretiens ont eu lieu au cours de l'année scolaire 2005-2006. Pour des raisons éthiques, les collèges seront désignés par une lettre.

Le nombre de collèges peut sembler restreint. Deux arguments expliquent ce choix. Un collège de chaque catégorie (du très favorisé au très défavorisé) a été retenu. La sélection de ces cinq établissements était un point de départ. En fonction de données recueillies, le panel aurait pu être élargi. Dans les faits, le point de saturation [Mucchielli 1999] ayant été atteint, des entretiens complémentaires ne se sont pas avérés nécessaires.

Le tableau ci-dessous présente les établissements et leurs caractéristiques.

<i>Collèges</i>	<i>Effectif élève</i>	<i>Effectif enseignant</i>	<i>Catégorie</i>	<i>Ressources du corpus utilisées par le collège</i>
A	742	69	Très favorisé	Lirebel, Geoplan, Lesite.tv, GIBII, Télénotes
B	601	65	Favorisé	Lesite.tv, Geoplan, GIBII, Télénotes

¹³³ 32 établissements sur les 177 contactés ont répondu favorablement, à peine plus de 18%

¹³⁴ Dans le cadre de l'appel à contribution du CG13, 4 équipes de chercheurs peuvent être amenées à se rendre dans les établissements. Les 4 thématiques : révéler et diffuser les bonnes pratiques des élèves, analyse intentionnelle et crise de confiance des enseignants, positionnement des acteurs autour d'un dispositif TICE, articulation outils-contenus-nouvelles pratiques.

<i>Collèges</i>	<i>Effectif élève</i>	<i>Effectif enseignant</i>	<i>Catégorie</i>	<i>Ressources du corpus utilisées par le collège</i>
C	808	95	Moyenne supérieure	Mathenpoche, Lesite.tv, Maxicours, GIBII, Télénates
D	502	73	Moyenne inférieure	Geoplan, Mathenpoche, GIBII
E	594	88	Très défavorisé	Lesite.tv, Maxicours, GIBII

Tableau 3 : collèges retenus pour les entretiens et ressources pédagogiques utilisées

De plus, cette recherche qualitative s'inscrit dans une démarche globale. Les données recueillies lors des entretiens sont un des éléments du corpus. Le discours produit à cette occasion est mis en regard des discours d'accompagnement et des discours issus des ressources documentaires. Le but est de percevoir une évolution, un glissement en cours, non de montrer une rupture engendrée par le déploiement du dispositif.

Des entretiens peu nombreux mais approfondis (en moyenne une heure d'entretien par interlocuteur) répondent à cette approche car ils s'attachent à percevoir comment la personne interrogée se positionne dans un contexte donné. Les entretiens ont eu lieu de manière individuelle. Ils n'ont pas été enregistrés, j'ai pris des notes au fur et à mesure de leur déroulement. Je ne souhaitais pas que l'appareil enregistreur puisse créer une gêne dans ce que mes interlocuteurs avaient à dire. Les entretiens étaient semi-directifs : j'ai établi en amont un fil conducteur (Annexe 1) sur les points qu'il était nécessaire d'aborder. Ils ont permis de recueillir les différents points de vue et de les soumettre aux symptômes de *l'impensé* : évidence technologique, confiance et maîtrise de la complexité.

Entretien avec les acteurs-médiateurs

Le choix des interlocuteurs dans l'établissement scolaire est restreint. Il s'est volontairement fixé sur les acteurs-médiateurs en matière de ressources dans l'établissement. Les acteurs-médiateurs permettent la mise en œuvre pédagogique d'Ordina13 dans le collège. Ils assurent la médiation entre le dispositif et l'utilisateur final, l'élève. La notion de médiation s'entend comme « *l'action de s'entremettre pour produire un accord ou réguler une situation* »

[Cacaly 2004, p.148-149]. Autrement dit, le dispositif ne se suffit pas à lui-même, il n'est pas empreint d'évidence. Des acteurs doivent intervenir afin d'en exploiter au mieux les possibilités.

Dans les établissements scolaires, deux types d'acteurs interviennent dans cette médiation : le chef d'établissement (et/ou son adjoint) en tant que responsable de la politique éducative conduite dans l'établissement et les enseignants, les enseignants, parmi lesquels deux ont une fonction plus particulièrement centrée sur les ressources pédagogiques: le coordinateur TICE (COTIC) désigné par le chef d'établissement pour être le correspondant local des actions académiques en matière de TICE, et le professeur-documentaliste chargé de la gestion des ressources documentaires. Tous deux sont concernés par la formation des élèves et des enseignants à l'usage de ces ressources.

Le chef d'établissement, le COTIC et le professeur-documentaliste sont chargés des orientations définies par les instances de l'établissement comme le conseil d'administration, le conseil pédagogique et le comité TICE lorsqu'il existe. Le choix de mener des entretiens avec ces trois acteurs-médiateurs, chef d'établissement, professeur-documentaliste et coordinateur TICE, est pertinent parce que chacun dans son domaine :

- est confronté à une évolution de leur fonction sans que celle-ci s'accompagne d'un cadre réglementaire clair,
- est médiateur ou conseil en matière d'usage pédagogique des ressources numériques dans l'établissement.

Conclusion de la première partie

Au terme de cette première partie, les éléments clés de la recherche sont posés, la posture épistémologique est explicitée et le terrain est connu. L'hypothèse d'un glissement de la prérogative politique perceptible par le biais d'une lecture sémio-politique des ressources numériques éducatives s'appuie sur de nombreux questionnements ayant émergé au fil de la présentation des différents éléments de la recherche. Le positionnement de la recherche dans la complexité trouve sa justification dans les enjeux liés aux ressources numériques éducatives. Ils ne concernent pas uniquement la manière dont les enseignants et les élèves vont s'approprier telle ou telle ressource. En effet, les ressources s'insèrent dans un contexte, certes éducatif, mais aussi social, politique et économique qu'il est indispensable de prendre en compte afin de percevoir l'image de l'Ecole qui se dessine peu à peu.

Le choix d'une approche sémio-politique répond à la complexité des enjeux. Il permet une lecture croisée du Discours propre aux ressources avec une lecture du contexte d'énonciation. Explorer ce dernier est d'une importance capitale puisqu'il contribue à l'élaboration d'un *impensé* atténuant toute velléité de justification et de réflexion sur le déploiement des ressources numériques dans l'Ecole. Trois symptômes sont ainsi susceptibles de corroborer l'existence d'un *impensé* :

- les discours sur la confiance que l'on peut accorder aux dispositifs numériques car ils s'accordent aux valeurs de l'institution scolaire et s'inscrivent dans la continuité,
- les discours présentant l'usage des ces ressources comme une évidence liée à la lutte contre la fracture numérique et à l'insertion de l'Ecole dans la société de la connaissance, des discours bienveillants mais injonctifs,
- les discours sur la maîtrise de la complexité associés à la rationalisation du système éducatif et à l'individualisation des parcours scolaires.

Or l'*impensé* est un contexte propice au glissement de la prérogative politique [Robert 2005]. Il facilite l'appropriation par des acteurs, autres que l'Etat, de compétences qui ne leur sont pas *a priori* reconnues de manière légitime. Qu'en est-il pour l'éducation ? Plusieurs questions ont émergé au fil de la présentation des ressources numériques éducatives et du rôle et de la place des acteurs. Des grilles de lecture sémio-politique ont permis de rechercher et de découvrir l'existence d'un *impensé* des ressources numériques éducatives favorisant un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation.

Partie 2. Un dispositif de ressources numériques éducatives révèle le glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation

Introduction de la deuxième partie

Une fois la posture épistémologique clarifiée (se situer dans la complexité en privilégiant un regard semio-politique), l'objet de la recherche précisé (les ressources numériques éducatives et les acteurs qui accompagnent leurs usages) et le terrain défini (un dispositif de ressources numériques éducatives), la lecture du dispositif peut se faire et l'hypothèse d'un glissement de la prérogative politique se vérifier. Pour cela, il est nécessaire de présenter la grille permettant la lecture sur le terrain d'un impensé des ressources numériques éducatives. Lequel impensé constitue, comme je l'ai présenté dans la première partie, un climat propice à un glissement de la prérogative politique.

Des grilles pour une lecture sémio-politique

Afin d'étudier l'hypothèse de départ, une grille lecture sémio-politique a été constituée. Elle offre une lecture du corpus à deux niveaux car elle prend en compte la forme et le fonds du Discours. En effet, la lecture sémio-politique présente une qualité essentielle : elle ne dissocie pas le contenu d'un discours de son contexte d'énonciation [Souchier 1996] [Genette 2002]. Elle permet d'en comprendre tous les enjeux politiques à travers l'organisation et l'énonciation éditoriales des discours. Dans un premier temps l'organisation éditoriale a été décryptée. Elle consiste en une lecture du fonds des discours. Elle s'attache à l'observation des champs sémantique et lexical, des signes passeurs et de la logique interne des discours. Dans un deuxième temps, la recherche dans le Discours de l'énonciation éditoriale a permis de préciser le contexte d'énonciation et l'identité de celui qui parle.

Organisation éditoriale des discours

Un discours a une organisation propre et une structure globale imposée par le contexte d'énonciation. Les discours d'accompagnement sont construits comme des argumentaires visant à légitimer le déploiement des TICE. Par exemple, les éditeurs de ressources pédagogiques numériques organisent visuellement leurs messages dans l'espace restreint de la

page écran ; les personnes-ressources et les acteurs-médiateurs déroulent leur propos selon une logique liée à leur rôle dans l'établissement et dans le système éducatif. L'organisation éditoriale peut se lire par l'intermédiaire de trois éléments qu'il s'agit ensuite de coordonner pour avoir une vision globale.

L'analyse lexicale et sémantique

L'analyse lexicale et sémantique permet de relever les occurrences de vocabulaire dans les discours verbaux. Quelques outils ont facilité cette tâche : des dictionnaires de synonymes et d'antonymes comme celui du CNRS¹³⁵, le Larousse Multidico ou le dictionnaire de langue française le TLF¹³⁶. Ils ont ouvert le champ lexical et sémantique des symptômes de l'impensé, à savoir l'évidence technologique, la confiance et la volonté de maîtriser la complexité du système éducatif.

Une liste de termes et d'expressions est venue constituer le schéma de l'analyse lexicale et sémantique présenté page suivante. A partir de ce premier travail, les Discours verbaux ont été passés au filtre d'un logiciel afin de déterminer la prégnance des symptômes de l'impensé dans le Discours issu du terrain. Le logiciel retenu s'intitule Occurrence¹³⁷. Il est édité par Jean-Paul Blin et permet de calculer les occurrences d'un terme dans un discours ou un ensemble de discours.

Par exemple le terme « confiance » a été largement exploré autour de la confiance cognitive et de la confiance institutionnelle précédemment définies (partie 1, chapitre 1, section 2, p.30). Les synonymes (assurance, foi, sentiment de sécurité), les antonymes (méfiance, doute, réticence, défiance) et les termes proches (fiabilité, sécurité, sûreté, protection, référence à la norme) ont été recherchés afin d'alimenter le schéma. Ensuite, le nombre d'occurrences du terme confiance et de ses dérivés a été recherché dans les discours. Le même processus a été développé autour de l'évidence technologique, de la rationalisation et de l'individualisation des parcours.

¹³⁵ <http://dico.isc.cnrs.fr/dico/fr/chercher>

¹³⁶ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no;>

¹³⁷ <http://jeanpaul.blin.free.fr/ccind/index.html>

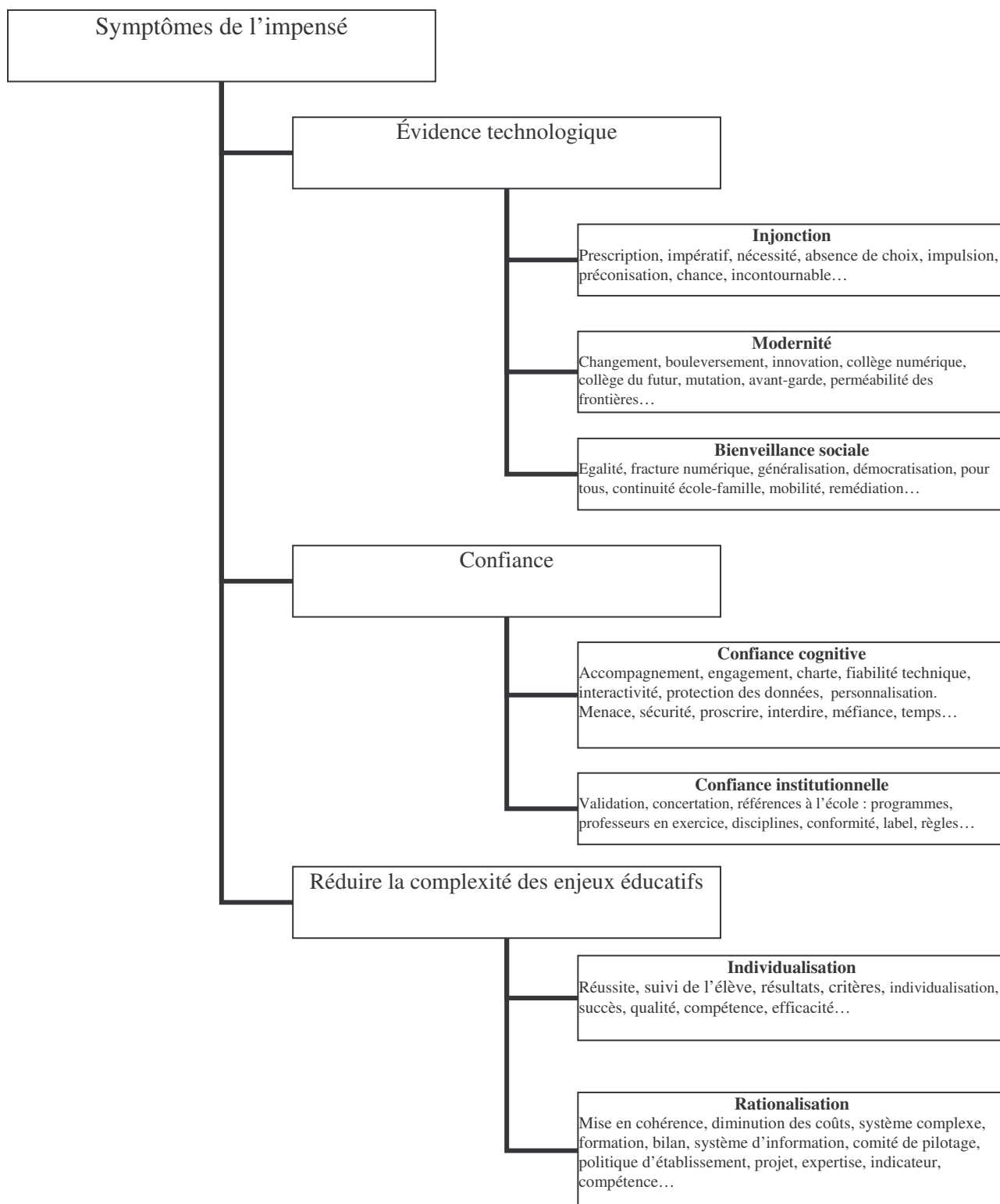


Schéma 2: analyse lexicale et sémantique révélant l'impensé

Repérage des signes passeurs

Pour les écrits d'écran des ressources pédagogiques numériques, les discours non verbaux, les signes passeurs semblent jouer le même rôle que le vocabulaire dans les discours verbaux (qu'ils soient oraux ou écrits). Toutefois, les liens, les logos, les icônes, les images favorisent une hypertextualité que l'on ne retrouve pas dans les discours verbaux. Ces signes passeurs assurent donc un rôle sémiotique complexe dans l'organisation éditoriale des sites : *« ils ont une signification liée à la place occupée sur l'écran, selon qu'ils permettent de se diriger dans le texte ou dans le paratexte (fonctionnalités), ils ont une existence propre qui facilite leur reconnaissance par le lecteur, (souligné, coloré, il se modifie au passage du curseur...), ils sont le lien vers le texte « invisible » et déclenchent son affichage à l'écran »* [Souchier 2003, p.23]. Ils rendent la page-écran attractive et sont le plus souvent reconnus sur le plan symbolique par une majorité de lecteurs. Cependant, ils masquent aussi une partie de l'information non accessible directement.

Pour chaque symptôme de l'impensé, les signes passeurs ont été repérés et ont permis de construire un schéma complémentaire à celui de l'analyse lexicale et sémantique, présenté page suivante. A partir de ce schéma, un certain nombre de ressources pédagogiques numériques (partie 1, chapitre 3, section 2) a été observé afin de déterminer dans quelle mesure elles s'inscrivent dans un impensé des TICE.

Par exemple l'évidence technologique se traduit par une omniprésence à l'écran de l'outil informatique. La plupart des personnes se trouve devant un écran ou ont un casque sur les oreilles ou parlent dans un micro. La technique permet de voir la technique puisque l'élève devant son écran observe un élève devant son écran. Dans le même temps l'ordinateur est un facteur de bienveillance sociale car il rassemble (sur les photos) des personnes souriantes, de différentes ethnies, pour qui l'ordinateur semble naturel. Le logotype est composé d'un mot faisant appel à la technique *« Ordina »*, *« Télénotes »*, *« Tell me more on line »*...

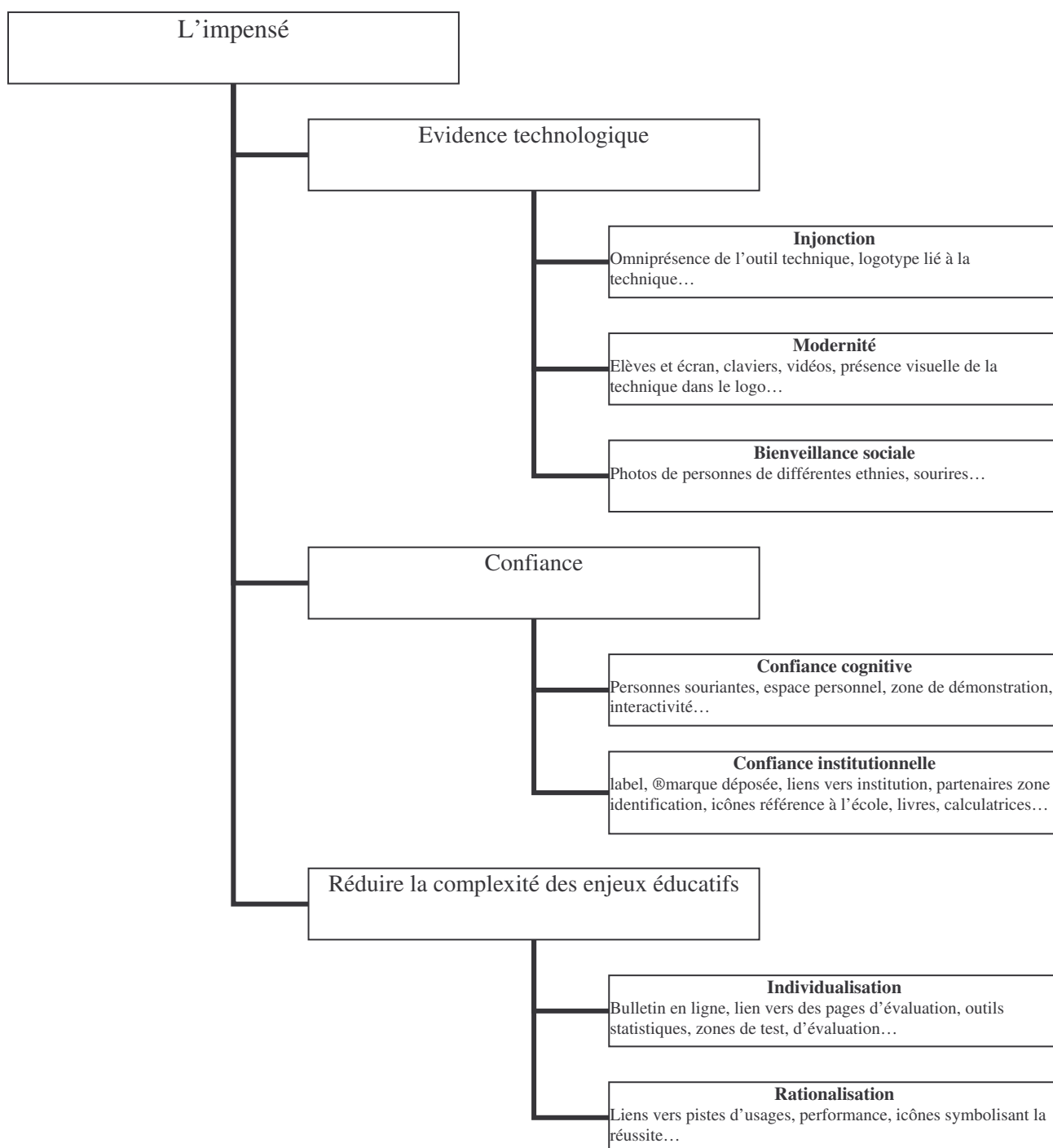


Schéma 3 : repérage des signes passeurs révélant l'impensé

Analyse de la logique interne des Discours

Enfin la logique interne met au coeur du discours l'accent sur le message le plus important à faire passer. Du côté des discours verbaux, le vocabulaire (champ lexical et sémantique) s'insère dans une structure globale cohérente. Révéler la logique interne permet de percevoir comment se construit l'argumentation de celui qui parle, quels sont les éléments de son identité qui se dessinent. Du côté des ressources numériques pédagogiques¹³⁸, la page-écran reprend très souvent une structure articulée autour de trois zones, une zone d'information, une zone d'identité et une zone relationnelle [Poupard 2003]. La **zone d'information** est occupée par du texte et des images, elle est située au centre et apporte des éléments sur le contenu de la ressource. La **zone relationnelle** est située à droite et/ou à gauche de l'écran, elle est le lieu de la communication individualisée et protégée, là où les usagers de la ressource vont s'identifier. La **zone d'identité** correspond au bandeau en haut de l'écran et/ou à la dernière ligne de la page d'accueil, là où les éléments concernant l'identité du site sont affichés. L'étude de la logique interne donne au lecteur une visibilité sur la manière dont l'émetteur du discours se situe dans le contexte éducatif et sur les leviers convoqués pour s'inscrire dans les attentes institutionnelles.

L'énonciation éditoriale des discours

Parallèlement à l'étude de l'organisation éditoriale, il est important d'interroger l'énonciation éditoriale. Comme cela a déjà été précisé, elle questionne « *les instances de savoir qui parlent à travers le discours de l'autre* » [Souchier 1998]. Quels que soient sa forme et son contenu, un discours doit être considéré dans son contexte d'édition. L'énonciation éditoriale traduit l'identité que l'émetteur transmet par son discours. Tous les indices qui parfois peuvent sembler accessoires sont toujours signifiants lors d'une lecture sémio-politique : le cadre du discours, les soutiens et les partenaires convoqués, les références institutionnelles citées, les éléments liés à l'identité... Selon la forme du discours, l'énonciation éditoriale sera plus ou moins explicite, plus ou moins délicate à mettre en exergue.

¹³⁸ Observation réalisée à partir des pages d'accueil des ressources mais la structure globale de la ressource est généralement maintenue d'une page à l'autre.

L'énonciation éditoriale dans les discours verbaux

Dans les discours verbaux, l'énonciation éditoriale met en lumière la personne qui parle, qu'elle soit un élu politique, un porteur de projet dans une collectivité, une personne-ressource dans l'institution scolaire. Elle interroge :

- le statut qui lui permet de prendre la parole, au nom d'une institution, en son nom, au nom d'un groupement d'acteurs,
- le cadre dans lequel elle s'exprime. Par exemple un site web institutionnel, un colloque sur les ressources numériques, un entretien dans la presse,
- les soutiens qu'elle convoque pour justifier et/ou appuyer sa démarche.

L'énonciation éditoriale dans les discours non verbaux

Dans les écrits d'écran, l'énonciation éditoriale traduit l'identité de la ressource à travers :

- le logotype et sa phrase d'accompagnement. Ils apportent un éclairage sur l'engagement pris par l'éditeur de la ressource. Ils montrent sa crédibilité et diffusent ses valeurs [Quinton 2001].
- les liens vers les informations concernant l'auteur ou l'éditeur de la ressource (qui peuvent être des personnes morales ou physiques)
- les sceaux d'approbation convoqués : logotypes des partenaires (sous forme de lien ou non), références à l'institution scolaire (respect des programmes, entrées disciplinaires, contenus élaborés par des enseignants...), revue de presse...
- la présence d'une zone de confiance avec des textes expliquant ou justifiant la démarche de l'auteur ou de l'éditeur de la ressource, une charte de confiance, d'usage ou d'engagement...

Enonciation et organisation éditoriale : une grille de lecture sémio-politique

La grille de lecture sémio-politique s'appuie donc sur l'analyse lexicale et sémantique des discours verbaux, le repérage des signes passeurs dans les discours non verbaux, la mise en exergue de la logique interne et de l'énonciation éditoriale du Discours . Elle a été élaborée en amont du travail de lecture à partir des recherches existantes sur l'impensé informatique [Robert n.p.] et sur l'impensé des TIC [Jeanneret 2001,2004], de ma première recherche sur les sites d'accompagnement scolaire [Inaudi 2002, 2004], de la lecture de textes posant le contexte international (entre autres la série Ecole de demain de l'OCDE) et des deux catalogues de ressources en ligne pour l'éducation, le CNS et le KNE. Elle a ensuite été

appliquée à l'ensemble du dispositif Ordina¹³. Elle reprend tous les éléments susceptibles de révéler l'impensé des ressources numériques éducatives. Les trois premiers chapitres présentent de manière synthétique les symptômes recherchés puis découverts dans le Discours issus du terrain.

Lecture sémio-politique et glissement de la prérogative politique

Dans tout le corpus de discours verbaux et non verbaux, les symptômes de l'impensé (l'évidence technologique, la confiance et la volonté de réduire la complexité) ont été découverts dans l'énonciation et l'organisation éditoriales des discours. Quel que soit le discours, les symptômes se révèlent essentiellement à travers l'identité de celui qui parle, le cadre de l'énonciation, les signes passeurs et les sceaux d'approbation convoqués.

Ils sont de deux ordres. D'une part la convocation des concepts d'individualisation et de rationalisation laisse penser qu'une réduction de la complexité des enjeux éducatifs (chapitre 1) est facilitée par les ressources numériques. D'autre part, la convocation des concepts de confiance (chapitre 2) et d'évidence technologique (chapitre 3) favorise la disqualification du discours critique sur les ressources numériques. Tous les symptômes n'ont pas été relevés dans tous les discours mais la lecture sémio-politique dessine une réelle prégnance de leur présence sur l'ensemble du dispositif.

La deuxième partie présente donc la lecture sémio-politique du contexte de déploiement d'un dispositif de ressources numériques éducatives et du dispositif lui-même. En premier lieu, chaque chapitre met en évidence le contexte global impensé (chapitre 1, 2 et 3, section 1). Ensuite la grille de lecture est appliquée au terrain et montre combien le dispositif est à la fois porteur et révélateur de l'impensé (chapitre 1, 2, 3 section 2). Ce faisant, il contribue et favorise indirectement un glissement à différents niveaux de la prérogative politique (chapitre 1, 2, 3 section 3). Le chapitre 4 récapitule l'ensemble des glissements en cours ou avérés. Il apporte une vision globale sur le glissement de la prérogative politique parmi les acteurs de l'éducation en France.

Partie 2 - Chapitre 1. Réduire la complexité des enjeux éducatifs

Ce chapitre a pour but de rechercher par une lecture sémio-politique du contexte de déploiement des ressources numériques éducatives et du dispositif Ordina13, l'expression d'une volonté politique visant à réduire, et non à prendre en compte, la complexité dans le système éducatif. Celle-ci s'exprime essentiellement au moyen des concepts d'individualisation des parcours scolaires et de rationalisation du système éducatif. Pour rappel, le schéma ci-dessous reprend les éléments des schémas reliés à la « réduction de la complexité des enjeux éducatifs ».

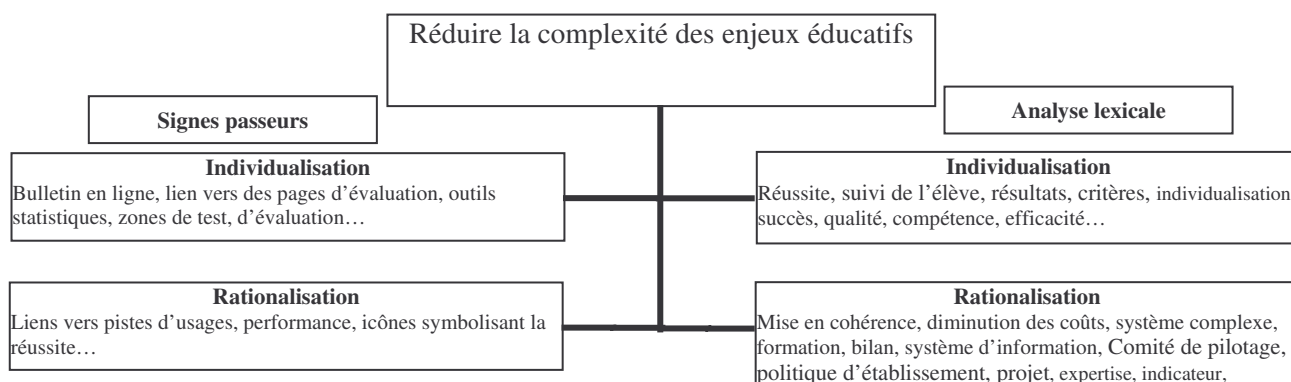


Schéma 4 : clés de lecture sémio-politique pour la « maîtrise de la complexité »

2.1.1. Lecture du contexte global

De manière régulière, l'OCDE questionne la réactivité des systèmes éducatifs devant la complexité croissante du monde : « Dans un monde de plus en plus **complexe** et imprévisible où les parties prenantes et les nouvelles attentes se multiplient, le système éducatif continue pourtant dans une large mesure d'obéir à une réflexion à court terme - pour résoudre les problèmes **urgents** du moment ou simplement maintenir le statu quo avec plus d'**efficacité**. En l'absence de vision à long terme, il est de plus en plus difficile de relever les **défis** de la **complexité** et du **changement** » [OCDE a 2006, p.3]. Et vraisemblablement la manière de réagir ne convient pas ou pas encore. Pourtant de plus en plus les solutions émises par l'OCDE sont appliquées. Elles s'appuient sur des discours laissant croire à l'individualisation des parcours et sur une réelle rationalisation du système susceptible de répondre aux maux de

l'Ecole.

2.1.1.1. Individualisation

Depuis 2001, l'OCDE construit un environnement discursif pour l'éducation où les TIC sont un moteur essentiel de la transformation des systèmes éducatifs, un levier susceptible à la fois de modifier en profondeur les systèmes éducatifs et de répondre à ladite complexité du monde. Une logique économique préside à ce constat. Elle est basée sur l'employabilité des élèves, futurs travailleurs. « *La **connaissance des outils numériques** et **l'aisance à les manier** est en effet un facteur important d'employabilité au 21ème siècle* » [OCDE 2001, p.10] car tous les secteurs professionnels ont désormais recours à ces technologies. La communauté européenne dresse le même constat : « *l'essor de l'économie, qui suppose que la main-d'oeuvre soit dotée de **compétences** adaptées à **l'évolution** économique et **technologique*** » [CCE 2001].

De plus, les *TICE, l'évolution technologique, les outils numériques* offriraient la possibilité de personnaliser et d'individualiser les parcours : « *Une des formes les plus **personnalisées** d'enseignement est le tutorat dans lequel une étroite **interaction** élève-enseignant permet une exploration approfondie des sujets. Si nous voulons nous rapprocher de cet idéal, nous devons recourir le plus possible à la **technologie** [...] La discussion **des technologies de l'information** souligne l'exigence cruciale préalable d'un système d'enseignement plus **personnalisé*** » [OCDE b 2006, p.100]. Dans ce rapport intitulé « Personnaliser l'enseignement », les TIC sont présentées comme le support de la personnalisation de l'enseignement « *un outil cognitif et social pour l'individu* » [OCDE b 2006, p.37], « *un moyen d'apprendre plus ouvert et plus souple* » [OCDE b 2006, p.38]. Elles favorisent **l'interactivité**. Les pages 44 à 48 développent les apports des TIC en matière de **personnalisation** des apprentissages : authenticité et intérêt de l'élève, travail collaboratif, communauté de pratique, **mobilité**, l'élève **acteur de son savoir** (où l'on retrouve l'idée d'un changement de paradigme éducatif).

Cette logique de l'individualisation des parcours privilégie les notions de compétences, de professionnalisation et de formation tout au long de la vie. Elles sont convoquées de manière récurrente dans le but de répondre au besoin individuel de progression et d'insertion dans la société. Un autre rapport de l'OCDE évoque le rôle crucial des enseignants et la nécessité d'attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Les enseignants doivent développer des **compétences** et non plus nécessairement leur savoir car « *les attentes* [sociales et

économiques] *envers les établissements d'enseignement et les enseignants sont plus complexes qu'auparavant* » [OCDE a 2005, p.7]. Autrement dit ils doivent pouvoir répondre aux besoins de l'Ecole et de la société de manière réactive en maîtrisant leur domaine sans nécessairement le relier au reste des apprentissages.

Les attentes sont identiques dans la Loi d'orientation d'avril 2005 [JO 24/04/05] et dans le Socle commun de connaissances et de compétences [JO 12/07/06] : le développement des langues, l'équité sociale, l'égalité des sexes, la maîtrise des technologies et le développement de nouvelles méthodes d'évaluation des acquis. Le rapport de l'OCDE évoque également la nécessité de repenser les codes pour favoriser un enseignement de qualité et de redéfinir le statut de l'enseignant [OCDE a 2005].

Or depuis quelques années des recherches ont été entreprises sur la professionnalisation des enseignants. Elle est présentée comme le moyen de revaloriser un métier en mal d'image, comme une réponse à l'exercice d'un métier **complexe** voire impossible [Perrenoud 1993]. Le postulat implicite est que l'exercice du métier manquait jusqu'à présent de cadre professionnel, ce qui peut paraître étonnant. Nier ainsi une professionnalisation antérieure des enseignants permet d'imposer de nouveaux cadres de référence entre autres, comme le préconise l'OCDE [OCDE 2005], privilégier les compétences au détriment du savoir et de la connaissance. Ce qu'établit d'ailleurs le récent cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. Il prévoit une liste de dix **compétences** à valider afin de devenir professeur de l'éducation nationale [BOEN 04/01/07]. Parmi elles se trouve la **maîtrise** des TICE.

2.1.1.2. Rationalisation

L'appel à la notion de **compétence** n'est pas neutre. Il est directement en lien avec la notion d'efficacité. Une compétence suppose que l'individu a des connaissances qu'il sait mobiliser au moment de passer à l'action. Le concept a été développé pour répondre à des situations complexes [Le Boterf 1997] mais aussi pour trouver une justification aux connaissances enseignées dans un objectif d'efficacité. Sa convocation depuis quelques années dans l'éducation soulève plusieurs questions. Notamment celle de l'utilité de transmettre des connaissances qui ne sont pas directement opérationnelles. La redéfinition des programmes scolaires (programmes de l'école primaire en 2008, du lycée en 2009), des missions des personnels enseignants [BOEN 04/01/07] et éducatifs [BOEN 22/02/07] s'inscrit dans cette logique clairement énoncée dans trois rapports récents et complémentaires de l'OCDE. Leur objectif est opérationnel. Ils préconisent une école non pas à l'origine d'orientations sociétales

particulières (porteuses de projets pour l'avenir) mais une école à qui on impose des directions afin de répondre aux besoins d'un environnement socio-économique dit **complexe**. Les systèmes éducatifs doivent devenir **efficaces** pour répondre à ces exigences essentiellement économiques [OCDE 2005, 2006].

Parallèlement à la redéfinition des missions et des programmes de l'éducation en termes de compétences, des critères d'évaluation dits objectifs sont introduits dans le mode de gestion de l'éducation. La Loi organique relative aux lois de Finances (LOLF) publiée en 2001 [JO 02/08/01] pose un certain nombre d'attentes envers la gestion de l'Etat donc envers la gestion du système éducatif. Elle impose la **rationalisation** des dépenses d'éducation par un mode de fonctionnement axé sur **l'efficacité** et la **performance**. Le développement d'un **système d'information** au sein des établissements peut contribuer à répondre à ces exigences [IGEN 04/2005] [IGEN 2007].

Par ailleurs, le souci de rationalisation est présent à tous les niveaux. Les théories de l'industrialisation de la formation montrent que les ressources pour l'éducation sont rassemblées dans un ensemble homogène et cohérent [Moeglin 2005]. Les éditeurs se regroupent pour proposer une offre visible et lisible à travers le Kiosque Numérique pour l'Education et le canal Numérique des savoirs). Des normes sont établies pour favoriser l'interopérabilité des réseaux entre eux, des plates-formes et des contenus, des systèmes d'exploitation et des logiciels. Cette convergence technique est une demande réitérée des politiques [CCE 2004], et des industriels comme le « *e-learning industry group* » (*groupement d'industriels constitué en groupe de pression sur la communauté européenne*) dont l'objectif est d'accélérer la mise en place des infrastructures, d'adopter des standards communs pour que les systèmes soient compatibles entre eux, favoriser l'émergence d'une industrie du contenu... » [MDE 2002]. Car diminuer la complexité de l'outil, donner l'apparence de la simplicité favorise l'usage.

A toutes fins utiles, il est important de souligner que parmi les finalités de l'OMC en matière d'éducation se trouvent :

- la **rationalisation** du travail des enseignants [Lamarche 2001, 2006] [Johsua 2003] [OMC 2006]
- l'automatisation de certains processus et **l'individualisation** des parcours par le biais des **technologies**.

Or ces deux facteurs favorisent le report des coûts sur l'utilisateur et les supports de formation en

diminuant de fait le recours au travail direct. « *La technologisation correspond au mécanisme de substitution du capital au travail, par lequel des dispositifs techniques économisent des moyens humains* » [Moeglin 2006, p. 120].

2.1.2. Lecture du dispositif

Comme une réponse au contexte global, les discours produits par et sur le dispositif Ordina13 accordent une importance majeure à la maîtrise des enjeux du système éducatif. Ils s'accordent à mettre l'accent sur la rationalisation du système et l'individualisation des parcours scolaires.

2.1.2.1. Les discours d'accompagnement

- **La politique éducative du Conseil général des Bouches-du-Rhône (CG13)**
 - *Contribuer à la rationalisation : entre évaluation et pilotage*

Dès le départ le CG13 a opté pour une rapide réactivité du dispositif, une démarche axée sur le pilotage. Le pilotage permet de positionner le dispositif en terme d'efficacité et de performance dans un temps court [Bouvier 1998]. La notion de pilotage est récurrente depuis quelques années dans le système éducatif. Comme la notion de compétence, elle suppose des connaissances opérationnelles qui permettront de passer à l'action avec un résultat qui pourra être évalué. Deux comités de suivi du dispositif ont été créés montrant une forte volonté d'encadrement :

- un *Comité de **pilotage*** interne au Conseil général comprenant une assistance à maîtrise d'ouvrage¹³⁹ et les quatre directions du CG13 : l'éducation, les systèmes d'information et télécommunication, la communication et les finances.
- un *Comité de **concertation*** réunissant tous les acteurs concernés par le dispositif¹⁴⁰ : le conseiller TICE du recteur, les fédérations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants et de chefs d'établissement et le CG13. Trois commissions ont travaillé sur trois thèmes dans l'objectif d'un colloque sur le collège numérique (le colloque s'est tenu en décembre 2005) : e-collège et e-citoyenneté, aide à la scolarité, vie scolaire numérique.

¹³⁹ Société de services informatiques (SSII) : Atos origin

¹⁴⁰ L'ensemble des acteurs a été présenté sur la cartographie située dans la 1ère partie, chap.2, section3

Ces deux comités encadrent le dispositif¹⁴¹, évaluent ses retombées sociales et éducatives et proposent des évolutions possibles.

Le comité de pilotage s'inscrit dans la volonté de maîtriser un dispositif complexe. Les critères de réussite fixés à la société chargée de l'assistance à maîtrise d'ouvrage sont explicites [BEA 2004] : « *respect de l'échéancier scolaire (rentrée des classes), médiatisation auprès du grand public, multiplicité des prestataires et des opérations à **piloter** (approvisionnement et distribution des portables, câblage des établissements, équipements réseaux et support de mise en œuvre, etc.), zone géographique étendue* ».

- **Contribuer à la rationalisation : entre performance et efficacité**

Les notions de performance et d'efficacité sont directement liées à celle de pilotage. Le retour sur investissement pour la collectivité doit être immédiat. « *Atos Origin a su s'investir concrètement et mettre en place des **personnes compétentes**, une **organisation efficace** et un **système de pilotage** sur la base d'indicateurs tirés de l'expérience de projets un peu analogues* » [BEA 2004]. Pour la collectivité territoriale, il s'agit d'évaluer les conséquences du dispositif sur la gestion de l'établissement scolaire et de tester sa pertinence territoriale en matière de déploiement du numérique. L'ambition affichée est d'être réactif face aux critiques positives ou négatives formulées.

L'objectif semble être atteint dans le bilan du dispositif établi en 2007 par le CG13 : « *l'ensemble des **objectifs** de déploiement de la phase 1 (2002-2006) ont été **atteints**, et cela dans les **délais et budgets impartis*** » [BRI 2007]. En réalité, dans les justifications apportées, points faibles et points forts sont quasiment contradictoires. Le premier point fort note « *une appropriation complète des moyens TIC déployés dans le cadre d'Ordina 13, par l'ensemble des membres de la communauté éducative* » alors que les points faibles soulignent « *la prudence ou le manque d'intérêt de certains enseignants quant au déploiement du dispositif Ordina13, la résistance au changement et le manque de formation des enseignants* » [BRI 2007]. Malgré cela, la deuxième phase de déploiement du dispositif est lancée avec l'annonce du passage du prêt au don des ordinateurs portables et la mise en place de classes mobiles. En terme de pilotage, le bilan mitigé de l'opération Ordina13 ne peut être aisément admis au regard des enjeux financiers.

Dans le même temps la collectivité se fait de plus en plus pressante à l'égard de l'institution scolaire. Le comité de concertation présidé par un conseiller général permet de faire le lien

¹⁴¹ http://stream.alibitivi.com/popup/popup.php?¶m_file=clients/cg40/dates/061006/vod

entre la collectivité territoriale et les acteurs de l'institution scolaire. *A priori* l'évaluation pédagogique est laissée à l'institution scolaire. *A priori*, car à plusieurs reprises le CG13 a fait part de son avis sur l'investissement de l'éducation nationale et des enseignants, investissement n'étant « *pas à la hauteur* » de ce que le financeur « *serait en droit d'attendre* »¹⁴² [ECO 2006b].

Dans le bilan du dispositif établi pour l'Observatoire des territoires numériques, certaines remarques et certains critères d'évaluation montrent que la frontière, entre le rôle du département et le rôle de l'académie, est floue [BRI 2007].

Dans les conseils aux futurs porteurs de projets, on peut lire :

- « *assurer des relais de terrain en matière de formation des utilisateurs* ». Or la formation des élèves et des enseignants relève de l'académie.
- « *renforcer la relation des usages dans les cadres scolaire, parascolaire et le nomadisme* ». Or les usages dans le cadre scolaire concernent en premier lieu les enseignants.

Dans les critères d'évaluation, un critère d'impact est un critère pédagogique : « *l'anticipation de l'intégration de la note du B2i dans le BEPC, par un déploiement de moyens adaptés* ». Ce critère n'est pas tout à fait exact. Le B2i sera intégré dans le Diplôme national du brevet¹⁴³ en 2008¹⁴⁴. Il n'existe pas d'anticipation des Bouches-du-Rhône, elle remettrait directement en question la valeur nationale du DNB. Dans les faits, au niveau de l'académie, dès 2005-2006 avec le déploiement de GIBII¹⁴⁵, tous les collèges ont été invités « *à positionner systématiquement tous les élèves de 6^e au regard des compétences du B2i-école et tous ceux de 3^e dans le B2i-collège* » en prévision de l'intégration au DNB en 2008 [ACA 2006a].

• La politique de développement des TICE de l'Académie d'Aix-Marseille

• *Ralentir le processus de rationalisation : une évaluation qualitative*

La volonté du rectorat d'Aix-Marseille est de ne pas s'arrêter à la simplicité du message « *un collégien, un ordinateur portable* » mais au contraire de prendre en compte la **complexité** du dispositif [CHE 2006]. La DATSI a choisi un processus d'évaluation inscrit dans le temps long de la pédagogie.

¹⁴² Intervention au colloque des Landes de Mme Ecohard,

http://stream.alibitivi.com/popup/popup.php?¶m_file=clients/cg40/dates/061006/vod

¹⁴³ L'appellation BEPC n'est plus à l'ordre du jour depuis 1980 où le BEPC (Brevet d'études du premier cycle du second degré) est devenu le Brevet des collèges. Depuis 1987, le DNB (diplôme national du brevet) sanctionne la formation dispensée au collège.

¹⁴⁴ Présentation et historique du DNB sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/D0071/accueil.htm>

¹⁴⁵ Logiciel de gestion du B2i présenté ultérieurement

Le conseiller TICE du recteur fixe des « *indicateurs pédagogiques* » [CHE 2006] : le nombre de jours de formation demandés par les enseignants, l'usage des ressources documentaires (ressources mutualisées par les enseignants, ressources éditoriales payantes, ressources libres mises en téléchargement sur les sites des points ACAR), l'obtention du B2i¹⁴⁶.

En juin 2007, la DATSI a envoyé une enquête à tous les coordinateurs TICE (COTIC) pour établir un point complet sur le dispositif. Cette enquête¹⁴⁷ double l'enquête nationale et annuelle ETIC¹⁴⁸ renseignée par l'ensemble des établissements scolaires. Le fait que cette enquête ait lieu 4 ans après le début de l'opération s'accorde avec l'idée que la pédagogie nécessite un temps long d'appropriation, dont on ne peut mesurer les effets que dans le temps.

Les différents éléments pris en compte dans l'enquête concernent à la fois le dispositif, son organisation et les usages possibles :

- les aspects techniques liés à l'opération : fonctionnement des portables, du réseau fixe, connexions WIFI,
- le dispositif d'assistance ATI : répartition de son temps de travail, cohérence des instructions du CG13 et des besoins de l'établissements, compétences et niveau de recrutement,
- les relations ATI - chef d'établissement,
- les relations des élèves avec leur portable,
- le portable et l'élève : usages dans l'établissement (classe, permanence, CDI, cour), au domicile, utilisation d'Internet, des ressources présélectionnées, d'autres ressources personnelles...
- le portable et l'enseignant : usages personnels, en classe, utilisation d'Internet, des ressources présélectionnées, d'autres ressources personnelles...
- les ressources documentaires : acquisition de ressources par l'établissement (en ligne ou non), utilisation des ressources présélectionnées,
- le don du portable : point de vue sur l'évolution du dispositif.

L'enquête englobe toutes les ressources du dispositif : les ordinateurs portables, le réseau de l'établissement, l'ATI et les ressources pédagogiques.

La formulation des questions révèle certaines attentes, certaines interrogations. Sur les aspects

¹⁴⁶ Intervention au colloque des Landes de M.Chevalier, conseiller TICE du recteur de l'académie d'Aix-Marseille, http://stream.alibitivi.com/popup/popup.php?¶m_file=clients/cg40/dates/061006/vod

¹⁴⁷ http://questionnaire.ac-aix-marseille.fr/bases-acad/itw02.nsf/CreerQuestionnaire?OpenAgent&I=CO-TIC_ordina13&C=,
enquête académique liée à l'opération Ordina13 juin 2007

¹⁴⁸ Enquête sur les technologies de l'Information et de la Communication :
<http://www2.educnet.education.fr/plan/etic/>

techniques, les termes liés à la *satisfaction* et à la *facilité* prédominent.

Onze questions sur 77 portent sur le *dispositif* ATI. Le statut de l'ATI, sans être clairement souligné, suscite des interrogations. L'ATI, bien que placé sous l'autorité du chef d'établissement, peut recevoir des instructions de tiers extérieurs à l'éducation nationale. Ces « *préconisations et demandes* » ne sont pas toujours compatibles avec les « *besoins et demandes de l'établissement* »¹⁴⁹.

Enfin plus de la moitié des questions portent sur les usages et les contenus numériques (pour la pédagogie et pour la gestion de l'établissement scolaire). Le vocabulaire utilisé dans l'enquête ne reprend pas le champ lexical de la performance et de l'efficacité. Le ressenti du COTIC sur le dispositif semble dominer l'ensemble du questionnaire : « *votre sentiment* », « *votre vécu* », « *le vécu de vos collègues* », « *de manière impressionniste* ». D'ailleurs dans le titre de la page est « *interview – COTIC Ordinal3* » et non questionnaire ou enquête.

Cette *interview* se présente sous une approche qualitative. Pour chaque point du dispositif, le COTIC peut apporter une réponse libre. L'évaluation demandée n'exige pas de chiffres précis mais cherche plutôt à cerner les évolutions en cours. D'une certaine manière elle prend le contre-pied de l'enquête nationale ETIC¹⁵⁰ dont les indicateurs s'attachent essentiellement aux ressources matérielles présentes dans les établissements. Ce faisant, elle montre qu'une autre manière d'envisager l'évaluation est possible, que le changement peut s'inscrire dans la durée et dans la qualité et refuser une mise en œuvre des ressources numériques sans une réflexion approfondie sur les enjeux.

- ***Contribuer à la rationalisation : entre efficacité et performance***

En revanche, dans les objectifs que se fixe l'académie ces notions sont explicitement présentes [ACA 2006b]. La modernisation de l'académie a pour cadre la LOLF¹⁵¹ [JO 02/08/2001] avec la mise en place de « *nouveaux modes de pilotage* » et pour chaque établissement, l'invitation à élaborer collectivement un projet qui réponde à la politique académique [ACA 2006b, p.143]. L'académie a construit un système d'information et de communication (SICAM), « *socle du pilotage et de la gestion* ». « *Le SICAM est au service de la pédagogie et contribue à la promotion des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)* » [ACA 2006b, p.146]. Les personnels d'encadrement sont ainsi incités à s'appuyer sur des valeurs de performance et d'efficacité,

¹⁴⁹ Questions 14, 15, 16, 20, 21

¹⁵⁰ <http://www2.educnet.education.fr/sections/plan/etic/>

¹⁵¹ Loi organique relative aux lois de finances

encore peu répandues chez les différents acteurs de l'établissement scolaire.

La création de la DATSI en 2004 répond à ces objectifs. Le « pôle TICE » est **piloté** par le conseiller TICE du recteur d'académie (CTICE). Ce qui doit faciliter « *une plus grande cohérence du système dans les établissements* » [ACA 2005c]. La centralisation dans une structure de proximité le *Point ACAR* (Accueil Conseil Accompagnement Ressources) doit favoriser une simplification des démarches pour les établissements scolaires. « *Rapproche plusieurs missions réalisées actuellement par des structures dispersées : l'assistance technique (RAIP), usages et accompagnements (animateur TICE), ressources (documentaliste), formation dans le domaine des TICE (correspondant DAFIP)* ». Le CTICE de l'académie d'Aix-Marseille précise lors d'un colloque que cette structuration était un avantage indéniable pour appréhender le dispositif Ordina13 [CHE 2007].

La DATSI préconise de faire un bilan annuel avec des **indicateurs** « *en terme d'équipement des EPLE, de l'intégration notamment pédagogique des réseaux, d'outils de communication et d'échange (sites Web des établissements du bassin par exemple), d'évolution des pratiques avec les TICE chez les enseignants* » afin de mener « *un pilotage plus fin* » [ACA 2005c]. L'interview des COTIC au sujet d'Ordina13 entre dans cette perspective même si la formulation des questions révèle une approche plus qualitative que quantitative.

Elle note toutefois, avant même le bilan de l'enquête, une efficacité du dispositif, un « *effet Ordina13* » dans la réussite du B2i : « *Dans les Bouches-du-Rhône, 47,5 % des élèves ont obtenu le B2i, soit en moyenne 9 points de mieux que les autres départements : on peut donc parler d'un effet Ordina 13* » [ACA 2006a].

2.1.2.2. Les discours produits par les ressources

- **Les ressources proposées par le CG13 et l'ATI personne-ressource**
 - ***Contribuer à la rationalisation : entre évaluation et pilotage***

Les ATI ne font pas directement une évaluation mais ils utilisent des « **outils de gestion** » qui permettent au CG13 d'établir des statistiques sur les pannes et les casses d'ordinateur, sur les interventions de la société de maintenance. Il gère avec « *le distributeur* » la base de données établissant la liste des ordinateurs portables et les personnes à qui ils ont été attribués.

Il transmet la « *liste des logiciels **acquis** et installés* » (*collège C*) sur les ordinateurs de l'établissement. Toutes ces informations contribuent à l'évaluation globale du dispositif faite ensuite par le CG13. Le CG13 a financé 15€ par élève pour l'acquisition de contenus

numériques. Il est étonnant que l'ATI fasse « remonter » (*collège E*) ces informations au CG13 dans la mesure où elles sont déjà fournies par le chef d'établissement et/ou le CG13. A une différence près, l'ATI transmet la liste des logiciels acquis et installés ; l'administration transmet la liste des logiciels acquis (principal du collège E).

En plus de l'évaluation du dispositif, certains ATI ont été amenés à évaluer les compétences des élèves en matière de TICE : « *les profs m'ont demandé de participer à l'évaluation en jugeant la technicité informatique des élèves* » [CG13 2004a, p.19]. Cette situation est rare, et pas toujours acceptée par les chefs d'établissements comme on l'a vu précédemment (cf. sous-partie 1.4.3.2.1).

- ***Rationalisation, Efficacité***

L'évolution du dispositif montre une volonté de rationalisation de la part du CG13. Au départ tous les établissements ont reçu la même dotation. Aujourd'hui, dans la deuxième phase du dispositif, les collèges peuvent compléter leur dotation mais « *dans le cadre d'un **projet pédagogique précis** et après **vérification** de la consommation des subventions déjà allouées* »¹⁵². Les attributions de classes mobiles (chariot contenant un ensemble d'ordinateurs portables et de périphériques pouvant être facilement déplacé d'une classe à une autre) se feront sur « *demande émanant du chef d'établissement et après adoption par le conseil d'administration du collège d'une convention bipartite* »¹⁵³.

Le site ressource *Ordinal3* devient la vitrine, des actions du CG13. Il n'est plus simplement réservé aux questions liées au dispositif de ressources numériques mais doit désormais être « *un outil de communication incontournable pour tous les partenaires (collèges, parents, élèves)* »¹⁵⁴, l'interface entre l'institution scolaire et l'institution départementale.

A ce titre un espace est prévu pour la mise en ligne des travaux d'élèves lorsque ceux-ci sont effectués dans le cadre d'actions financées par le CG13. Par exemple tous les travaux réalisés dans le cadre du dispositif PAME¹⁵⁵ ou dans le cadre de l'appel à projet « *Collège du futur* » où « *toutes les réalisations validées seront rendues accessibles en ligne sur le site*

¹⁵² http://www.ordinal3.com/ae_guide/info/index.php?css=aceduc

¹⁵³ Foire aux questions sur l'évolution du dispositif : http://www.ordinal3.com/1024/page-1024_don.html

¹⁵⁴ Lors d'une réunion entre le CG13 et le rectorat au mois de mai 2007, le CG13 a exprimé sa volonté de faire du site un outil de communication entre les établissements et la collectivité : [http://bassin.ac-aix-marseille.fr/aix/spip/IMG/pdf/REUNION CG13-IA_31_2_05.07.pdf](http://bassin.ac-aix-marseille.fr/aix/spip/IMG/pdf/REUNION	CG13-IA_31_2_05.07.pdf)

¹⁵⁵ PAME : « *le département des Bouches-du-Rhône, sans se substituer aux responsabilités de l'Etat, participe au financement des projets éducatifs et culturels mis en place à l'initiative des collèges publics départementaux et des foyers socio-éducatifs* », http://www.ordinal3.com/ae_guide/init/index.php?css=aceduc#

Ordinal3.com »¹⁵⁶.

De site ressource, *Ordinal3.com* devient un instrument au service de la communication, « *outil de communication incontournable* » [ACA 2005a], entre les deux institutions et leur public. Considérant que les trois partenaires (collèges, familles, collectivité territoriale) ont désormais accès à l'informatique, toutes les actions du CG13 passeront par le site : les demandes d'aide financière pour les familles¹⁵⁷, les demandes de soutien financier aux actions éducatives¹⁵⁸, des modèles de contrats pour l'entretien des collèges¹⁵⁹, un espace de stockage pour les courriers et les procès-verbaux des conseils d'administration des collèges [ACA 2005a]... De fait, il s'apparente à un ENT, un instrument de gestion tel que le définit M.Berry [Berry 1983], structurant différemment, à l'initiative de la collectivité territoriale, les échanges entre les différents protagonistes.

- **Les ressources sélectionnées par les établissements scolaires**

- *Evaluation, performance*

La question de l'évaluation peut être perçue à deux niveaux : évaluation du dispositif, évaluation des élèves. Dans les ressources pédagogiques c'est essentiellement l'évaluation pédagogique des élèves qui est convoquée : sorte de diagnostic sur les compétences des élèves. En cela elles répondent aux attentes de l'institution scolaire qui accorde une place majeure aux évaluations « *des connaissances et des **compétences** des élèves* » en France¹⁶⁰. L'évaluation est perçue comme une « *nécessité* » ; elle permet à la France de se situer dans « *l'espace éducatif européen* » [IGEN 2005].

Les ressources proposent des « *tableaux de bord* » permettant de suivre le profil d'un élève ou d'une classe (*Maxicours, Tell me more, Lirebel*). Ces outils sont censés aider les acteurs de l'établissement à contribuer à la réussite des élèves. Ils offrent « *facilement* », « *une vision globale de la classe* » permettant d'ajuster les parcours d'apprentissage. Ils semblent favoriser la mise en place de parcours individuel de formation.

¹⁵⁶ http://www.ordinal3.com/ae_guide/info/index.php?css=aceduc

¹⁵⁷ http://www.ordinal3.com/1024/page-1024_adec.html# : formulaire de demande de l'ADEC (Allocation départementale d'études des collèges)

¹⁵⁸ http://www.ordinal3.com/actions_educatives/index.php

¹⁵⁹ Guide de l'entretien des collèges : http://cg13.alliage-maintenance.com/sommaire_introduction.php

¹⁶⁰ Evaluations diagnostiques au niveau national (CE1-expérimentation-, CE2, 6^{ème})

L'éditeur de *Tell me more* met l'accent sur les possibilités d'évaluation du logiciel : « *obtenir un suivi détaillé du travail de chaque élève, visualiser précisément les réponses de chaque élève, évaluer leur progression, éditer des bilans sur chaque classe* »¹⁶¹.

Maxicours propose aux élèves des outils pour suivre les progrès réalisés. A partir de cette évaluation, des pistes sont indiquées pour travailler certaines notions, renforcer les points faibles. L'élève peut se positionner par rapport à l'ensemble de sa classe. De son côté l'enseignant a accès aux évaluations de l'élève, il peut observer ses évolutions. A partir de l'évaluation du logiciel, l'enseignant a la possibilité de conseiller des exercices, des points du programme à approfondir. Mais le logiciel peut également assurer cette fonction.



Image 5 : tableau de bord sur le site de *Maxicours*

Lirebel est présenté dans le CNS, comme « *un outil de positionnement et d'évaluation des élèves* »¹⁶². Le module enseignant « *met à sa disposition des outils de suivi individualisé et de synthèse des résultats* »¹⁶³.

Le logiciel *GIBII* fonctionne de manière légèrement différente. Il permet une démarche individuelle de l'élève, mais il s'agit d'un **auto-positionnement**. L'élève peut demander à ses

¹⁶¹ Les outils pour l'enseignant : http://www.auralog.com/fr/education_seconde_enseignant.htm#

¹⁶² Présentation de Lirebel sur le site du CNS : <http://www.cns-edu.fr/ressource-18-lirebel-4eme-3eme.html>

¹⁶³ Présentation de Lirebel sur le site de l'éditeur Chrysis :
<http://www.chrysis.com/site/data/catalog/FicheProd.asp?id=83>

enseignants la validation d'un item lorsqu'il estime l'avoir acquis. Ce principe répond aux recommandations des circulaires instituant le B2i [BOEN 16/11/2000] [BOEN 16/11/06]. Le B2i n'est pas un examen mais une attestation. L'élève doit montrer sa capacité à auto-évaluer ses compétences dans l'usage des ressources numériques. La conception de *GIBII*, formulant les items à la première personne (comme dans les feuilles de position proposées dans la circulaire) et présentant une interface simple, facilite le parcours de l'élève.



Image 6 : Interface élève de *GIBII*

Pour demander une validation, il clique sur l'item et justifie (ou non) son choix. Il peut ensuite consulter les réponses des enseignants en cas de refus. Au fur et à mesure, il peut lire l'avancée de ses acquisitions grâce à la barre « *Etat actuel de mes items* ».

- **Rationalisation**

Certaines ressources facilitent la gestion et le suivi des élèves dans l'établissement scolaire. *GIBII* et *Télénotes* sont des outils permettant la **centralisation** des résultats scolaires des élèves. Explicitement *GIBII* a été créé pour répondre « à **complexité** de la gestion de l'acquisition de ces **compétences** informatiques »¹⁶⁴.

La constitution des GIE¹⁶⁵ entre dans la même logique : « Ces deux consortiums ont établi deux catalogues commerciaux de leurs produits qui sont proposés aux collectivités territoriales intéressées (le premier test concerne l'opération « Ordinal3 » du Conseil général des Bouches-du-Rhône) et à partir desquels les établissements d'enseignement pourront opérer leur propre sélection de ressources numériques » [SDTICE 2004]. Les catalogues centralisent l'offre documentaire afin simplifier le choix de enseignants, d'harmoniser les coûts et les pratiques des éditeurs, de rendre plus lisible l'offre éditoriale.

¹⁶⁴ http://wikigibii.ac-bordeaux.fr/index.php/Pourquoi_Gibii

¹⁶⁵ CNS, KNE

2.1.2.3. Les discours des acteurs-médiateurs

Chez les acteurs-médiateurs, la question de l'évaluation s'exprime également à deux niveaux : évaluation du dispositif, évaluation des acquis des élèves liés au dispositif.

Les chefs d'établissement parlent d'une évaluation « *empirique* » (*collège D*), « *informelle* » (*collège B*) du dispositif. Le corollaire de l'évaluation est l'existence dans l'établissement d'une démarche de projet liée aux TICE. Dans deux collèges le projet TICE existait avant l'arrivée d'Ordina13 (*collège C et E*). Dans les trois autres, le dispositif soutenu par la politique académique ont « *donné une impulsion* » (*collège D*).

En revanche seul le *collège E* a mis en place un *comité de pilotage TICE*¹⁶⁶. Dans les autres établissements le COTIC, accompagné le plus souvent de quelques enseignants motivés, s'attache à répondre aux consignes données par le rectorat en matière de développement des usages de ressources numériques : développer un portail d'établissement, utiliser des outils de gestion pour la vie scolaire (notes, cahier de texte, ressources matérielles), valider le B2i, élaborer une charte des bons usages... Excepté le *collège E*, il n'existe pas de démarche réelle de projet pour les TICE, les collèges mettent en place des actions en liaison avec les attentes de l'institution. Dans 4 cas sur 5, le COTIC « *ne se fixe pas de critères objectifs d'évaluation de son action* » (*collège B*).

Cependant tous remplissent l'enquête ETIC émanant du ministère de l'éducation nationale. Et il sera intéressant d'observer le nombre de COTIC qui répondra à l'interview COTIC-Ordina13. Cette évaluation nationale (ETIC) est « *intéressante* » mais n'apporte pas un « *panorama des usages* » (*collège B*).

D'un côté, 60% des professeurs-documentalistes interrogés, n'intègrent pas la problématique d'une évaluation quantitative dans leur discours. Ils évoquent leur « *ressenti* » (*collège D*), « *des impressions* » (*collège A*), sans pouvoir expliciter sur quels critères elles se fondent. « *L'absence de formalisation* » prévaut (*collège A*) alors que la démarche de projet est largement requise au niveau institutionnel [Durpaire 2004]¹⁶⁷.

D'un autre côté, 40% des professeurs-documentalistes mettent l'accent sur l'évaluation et la démarche de projet. Ils inscrivent la gestion des ressources documentaires dans le « *contexte*

¹⁶⁶ Le comité de pilotage TICE fait partie des attentes académiques :

<http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/tice/usages/accomp/coordinateur-tic.html>

¹⁶⁷ Bibliographie consacrée à la politique documentaire d'établissement révélant la multiplicité des documents traitant de cette question : textes de chercheurs, de praticiens, d'inspecteurs... : <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/activpeda/politiquedoc/index.htm>, page consultée le 10 août 2008

local de l'établissement » (collège E) en faisant un « *bilan* » préalable (collège E, C), en « *interrogeant les attentes de la communauté éducative* » (collège E) au moyen d'enquêtes, de sondages. Ils participent à la mise en place d'une « *politique documentaire* » (collège E, C) d'établissement, à une « *gestion des moyens documentaires de l'établissement* » (collège E), grâce à la « *définition d'objectifs et à leur évaluation* » (collège E). Ils reprennent ainsi les concepts présents dans les récents textes sur la documentation scolaire préconisant la rationalisation de la gestion de la documentation dans l'enseignement [Durpaire 2004].

Certains enseignants mettent en avant l'individualisation et la personnalisation des parcours pouvant amener l'élève à être autonome (ce qui est un des enjeux majeurs de l'enseignement). Pour eux le dispositif révèle chez les élèves « *plus de motivation* », « *plus d'autonomie* » et facilite « *un parcours et un suivi plus individualisé* » [DEU 2007].

2.1.3. Un glissement de la prérogative politique en émergence...

Le Discours global fait apparaître une supposée complexité des systèmes éducatifs dans le monde et en France en particulier. Que cette complexité soit réelle ou imaginaire importe peu. En revanche, il est nécessaire, que les différents acteurs de l'éducation y croient ou soient persuadés de sa réalité. La prégnance du Discours joue ce rôle. Car si la complexité n'existe pas, ou peu, de la manière dont elle nous est présentée, alors nul besoin de la maîtriser et nul besoin des TIC.

La complexité telle qu'elle est convoquée, n'est pas réellement expliquée mais elle trouve sa solution, en tous cas, dans la démarche de l'éducation, dans la rationalisation du système et l'individualisation des parcours. La volonté d'individualisation masque les effets d'une rationalité excessive. D'autant plus lorsque les TIC sont présentées comme le moteur évident d'une politique de l'efficience et de la performance pour la réussite individuelle et pour le fonctionnement du système éducatif. Ordina13 s'inscrit dans cette logique en créant un *comité de pilotage*, en fixant des *indicateurs de réussite* [BRI 2007], en demandant à une société de services de surveiller le bon déroulement des différentes actions, en demandant un bilan pédagogique de l'opération [ACA 2005a].

Quand la collectivité territoriale s'intéresse au pédagogique

A ce niveau un premier glissement peut-être constaté sur le rôle joué par la collectivité territoriale. En terme d'équipement le Conseil général est parfaitement dans son droit en

« pilotant » les actions et leur bon déroulement. A contrario exiger des acteurs de l'établissement scolaire un retour et une visibilité sur les pratiques pédagogiques l'est beaucoup moins comme on peut l'entendre dans la phrase « ce que le financeur serait en droit d'attendre » [ECO 2006b]. De même proposer de prendre en charge « *la formation des utilisateurs* » [BRI 2007] n'est pas de son ressort.

Il semble que la volonté de rendre le dispositif efficace et rentable, incite à maîtriser non pas sa complexité mais tous les niveaux de décisions ayant une incidence possible sur l'évaluation finale, quitte à brouiller la carte des compétences respectives de chacun. D'autant plus que certaines imprécisions révèlent une méconnaissance de l'école et de son fonctionnement. Le BEPC ne s'appelle plus ainsi depuis les années 80 mais le Diplôme National du Brevet (DNB). L'intégration du B2i au DNB a lieu en 2008 pour la France comme pour les Bouches-du-Rhône. Lors des premières distributions de portables, l'échelonnement dans le temps ne correspondait absolument pas au temps scolaire et entraînait donc des difficultés pour les enseignants à mettre en place une progression pédagogique.

De plus, l'attribution d'un budget pour l'acquisition de ressources pédagogiques se fait en référence aux dépenses engagées l'année précédente. Si l'établissement n'a rien dépensé aucune subvention ne lui sera attribuée. Or d'une année sur l'autre, les équipes pédagogiques peuvent évoluer, les besoins également. Un tel indicateur peut donc être faussé dans la mesure où certains établissements dépenseront la somme allouée sans réel besoin afin de pouvoir à nouveau y prétendre. Il pose la question de l'efficacité d'une attribution systématique de ressources par la collectivité sans que des choix et des besoins pédagogiques existent.

Enfin, en fournissant deux ressources pédagogiques (une suite bureautique et une encyclopédie) à l'échelle du département, le Conseil général conjugue plusieurs problématiques afin de gérer le dispositif avec efficacité : les coûts sont rationalisés dans la mesure où financer l'Encyclopédie Hachette pour un ensemble d'ordinateurs portables offre la possibilité de négocier le coût final de la ressource, ce que ne peuvent faire de manière individuelle les élèves. Le travail de maintenance de l'ATI est simplifié puisque les procédures sont identiques d'un ordinateur à l'autre et puisque les installations sont effectuées en amont de la distribution. Or, un glissement de la prérogative politique a lieu lorsque le Conseil général sélectionne pour l'ensemble des collèges une ressource pédagogique, car sous couvert de rationalisation et de maîtrise des dépenses, il porte atteinte à l'autonomie de l'établissement scolaire et à la liberté pédagogique des enseignants.

Par voie de conséquence, la collectivité participe directement au soutien financier de l'édition

numérique. Ce point est une attente des éditeurs scolaires et des éditeurs de logiciels. Et elle oriente indirectement une politique de formation départementale des enseignants (voire académique) sur la suite bureautique retenue. Son action, certes, a une incidence sur le pédagogique mais elle pointe aussi le désengagement financier de l'Etat qui initie des politiques et ne les soutient pas jusqu'au bout, contribuant ainsi au glissement de la prérogative politique.

Quand les ressources pédagogiques jouent les enseignants...

Au niveau des usages favorisés par les TICE, les éléments loués de manière globale sont l'individualisation des parcours et la personnalisation permettant une meilleure efficacité de l'enseignement. L'élève peut même se former seul et conduire ses apprentissages de manière autonome. Ce faisant, il prépare sa capacité à se former au fur et à mesure de sa vie pour répondre aux besoins du marché du travail [OCDE] [CCE].

Les ressources pédagogiques utilisées dans le cadre d'Ordina13 intègrent une évaluation des apprentissages en dehors du système scolaire (*Maxicours*, *Lirebel*). Elles lui apprennent à s'auto-évaluer (*GIBII*) afin de mesurer par lui-même ses compétences. Le rôle de l'enseignant est directement questionné par ces logiciels. Quelle peut être l'évolution de sa position d'évaluateur des compétences scolaires ? Cette question est d'autant plus pertinente que plusieurs voix se font entendre sur la légitimité des enseignants, et plus généralement des acteurs du système éducatif, à être à la fois formateur et juge.

Dans l'établissement des acteurs en perte de repères...

Pour le chef d'établissement comme pour le professeur-documentaliste, la volonté, par le biais de l'outil d'évaluer, de rationaliser, d'introduire des valeurs d'efficacité et de performance, a modifié sensiblement le rapport au métier. Certes depuis 1989, le premier doit conduire le projet d'établissement et le second le projet du CDI ; un bilan est donc nécessaire, des objectifs sont à énoncer, des indicateurs à trouver et une évaluation à conduire. Mais l'introduction des TIC oblige à quantifier davantage et à oublier souvent le qualitatif, difficilement transposable en chiffres.

Par ailleurs, le chef d'établissement, dans le cadre de l'autonomie des établissements (EPLE), doit avoir la maîtrise des acteurs présents dans l'établissement. Or la mise en place d'un dispositif de ressources numériques donne parfois l'impression de « *laisser la clé* » (*collège*

D) de l'établissement à des inconnus en raison d'un manque de visibilité sur l'action des différents intervenants liés au dispositif : la société de maintenance, la société de distribution et même l'ATI dont il n'est pas le supérieur hiérarchique direct.

Pour le professeur-documentaliste, l'arrivée des ressources documentaires numériques et des COTIC oblige à repenser le cadre physique et intellectuel de son travail. D'une part, lorsque des élèves peuvent accéder à des ressources documentaires sur leur portable dans la cour de l'école ou dans n'importe quelle salle informatique, que faire du lieu CDI et des missions de formation à la recherche documentaire inscrite dans la circulaire de missions de 1986 ? D'autre part, la présence des COTIC nécessite une réflexion sur la ressource documentaire en elle-même. Le fait d'être sur support numérique modifie-t-elle sa fonction documentaire ? Comment peut se positionner le professeur-documentaliste par rapport au COTIC sur la gestion et la formation aux ressources documentaires numériques ?

Le premier peut s'appuyer sur une circulaire de missions obsolète et un protocole d'inspection récent mais qui n'est pas une circulaire de missions. Le second voit en général ses missions définies au niveau académique comme le *Guide des missions pour les coordinateurs TIC* et le *comité de pilotage TIC* dans les établissements d'enseignement secondaire [ACA 2005b] établi par l'académie d'Aix-Marseille. Le rôle est celui de conseiller en matière de ressources numériques auprès du chef d'établissement. Et ce rôle doit s'exprimer au sein d'un comité de pilotage TICE. Il apporte son aide et sa réflexion sur les besoins et les moyens à mettre en œuvre (équipement informatique, formation des usagers...) et participe à la promotion des TIC auprès des usagers (mise en place du B2i, faire émerger les besoins, rédiger le volet TICE du projet d'établissement). Les ressources documentaires numériques ne font pas partie de ses missions et pourtant dans les établissements tous les COTIC en coordonnaient le choix et la mise en place.

Partie 2 - Chapitre 2. La confiance : symptôme de l'impensé

Ce chapitre a pour but de rechercher par une lecture sémio-politique du contexte de déploiement des ressources numériques éducatives et du dispositif Ordina13, le symptôme de l'impensé précédemment explicité sous le terme « confiance » avec ses déclinaisons la confiance cognitive et la confiance institutionnelle. Pour rappel, le schéma ci-dessous reprend les éléments des schémas de lecture reliés à la « confiance ».

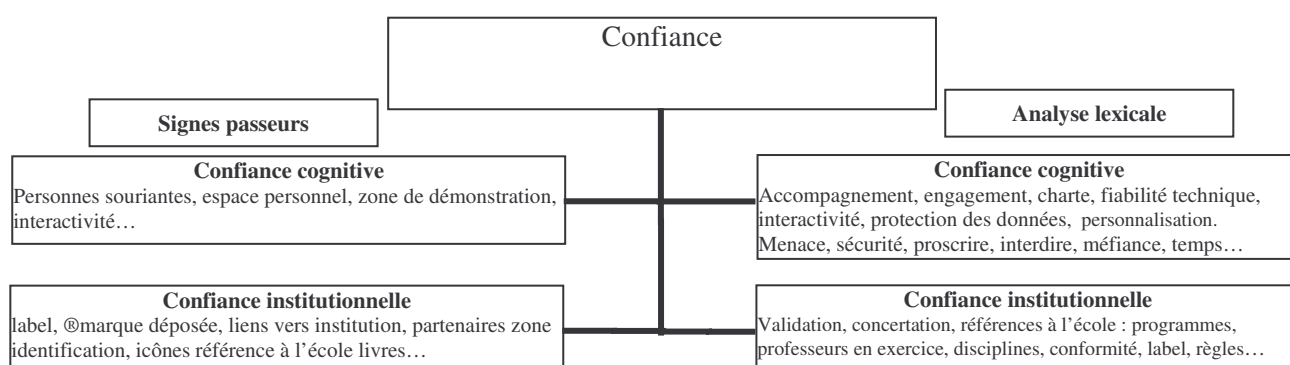


Schéma 5 : clés de lecture sémio-politique de la confiance

2.2.1. Lecture du contexte global

La confiance est un symptôme majeur de la manière dont se construit un impensé autour des ressources numériques pour l'éducation. Elle s'appuie sur un processus de deux ordres : une confiance cognitive qui consiste à accorder sa confiance à un dispositif technique, *a priori*, grâce aux éléments de fiabilité connus et reconnus par tous et une confiance plus institutionnelle, qui consiste à accorder sa confiance en raison de différents *sceaux d'approbation*, pour la plupart issus de l'institution scolaire, en ce qui concerne les ressources numériques éducatives.

La confiance requise avec l'avènement du numérique

La confiance est de manière générale très souvent requise pour les actions qui font appel au numérique. Les questions autour des identités numériques, de l'administration et du commerce en ligne génèrent un certain nombre d'interrogations de la part des citoyens. Or sur le plan européen, ces technologies sont largement plébiscitées. En 2004, par exemple, la

France vote la *Loi pour la **confiance** dans l'économie numérique* afin de répondre à une directive européenne de 2002 [JO 22/06/04]. Dans le même temps, de nombreux sites institutionnels et commerciaux se dotent d'une charte de confiance ou s'engage de manière écrite à protéger l'internaute. Par exemple le site du ministère de l'éducation nationale « *suit les recommandations de la commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) et celles de l'agence pour le développement de l'administration électronique (ADAE)* »¹⁶⁸, ce qui est obligatoire. Sur le site de l'Europe, dans la rubrique Avis juridique, on peut lire que « *l'Europe est attachée au **respect** de la vie privée* » et qu'elle s'engage à **protéger** les données à caractère personnel¹⁶⁹.

Le terme *confiance* revient également fréquemment dans les textes de l'OCDE où il est associé au terme innovation. Les TIC et les réseaux sont par leur « **puissance** » et leur « faible coût » des outils pour repenser l'école. Le mot « puissance » confirme la confiance en la technique. Grâce à elle, la gestion des écoles sera simplifiée et permettra de limiter plus facilement les **risques** d'une école « déconnectée » de la société [OCDE 2003]. La notion de **risque**, de **menaces** est également très présente. Il est nécessaire de faire confiance au numérique pour ne pas risquer une **fracture sociale** [OCDE 2004].

L'institution scolaire reste une référence

Une autre forme de confiance envers les ressources numériques dans l'éducation s'établit en référence à l'institution. L'éducation nationale impulse certaines innovations, labellise des logiciels, des équipements destinés spécifiquement (ou pas) à l'éducation comme par exemple le **label** RIP, « Reconnu d'Intérêt Pédagogique ». Le label RIP est un label national chargé de valider la valeur pédagogique d'une ressource numérique destinée à l'éducation. Il est délivré par le ministère de l'éducation nationale et attribué par une « Commission multimédia ». La commission est composée de membres de la DT-SDTICE (Direction des technologie - Sous-Direction des TICE), de l'inspection, d'enseignants-chercheurs, du CNED (centre national d'enseignement à distance), du Conseil national des programmes, du SCEREN (éditeur public), du centre national de cinématographie, de représentants de l'édition (GESTE – Groupement des éditeurs de services en ligne, GEDEM - Groupement des Editeurs Distributeurs Educatif Multimédia, syndicat national de l'édition, association Savoir-Livre,

¹⁶⁸ Mentions légales du site www.education.gouv.fr, page visitée le 02 juillet 2008

¹⁶⁹ Avis juridique sur le site officiel de la communauté européenne : http://europa.eu/geninfo/legal_notices_fr.htm, page visitée le 02 juillet 2008

Alliance numérique France).

Il est intéressant de noter que cette commission est composée des représentants des plus importants éditeurs scolaires. Pour des éditeurs peu connus, il est dès lors beaucoup plus délicat de labelliser un logiciel. Les ressources sont évaluées par des groupes experts qui après avoir testé le logiciel dans des classes, transmettent leur point de vue sur la ressource à la commission multimédia. La commission se réunit périodiquement et décide d'accorder le label RIP en fonction de trois caractéristiques la qualité, la créativité et l'adéquation avec les programmes de l'éducation nationale et la richesse de la production nationale.

2.2.2. Lecture du dispositif

De nombreux discours en faveur du déploiement des TICE s'appuient sur une possible relation de confiance entre les usagers et la technique. Après avoir découvert ce symptôme de l'impensé dans le Discours des institutions et des organismes internationaux, on le retrouve dans les discours liés au dispositif Ordina13. Les leviers de cette confiance peuvent être de deux ordres, cognitifs ou institutionnels.

2.2.2.1. Les discours d'accompagnement

- *Confiance cognitive*
 - **La politique éducative du Conseil général des Bouches-du-Rhône (CG13)**

Le président du CG13 déclare que le Conseil général avec Ordina13 met entre les mains des collégiens « *l'un des atouts indispensables pour la construction de leur avenir* » [GUE 2007]. Autrement dit il postule que l'ordinateur, en tant qu'objet, est un des éléments majeur qui contribuera à la réussite de leur vie. Il ne met pas l'objet en question ; celui-ci semble bénéficier de sa confiance. Il se situe essentiellement dans le registre du déterminisme technologique vu précédemment.

Pourtant dans les discours d'accompagnement sur la mise en place des ressources numériques, nombreux sont ceux qui cherchent à rassurer les usagers. Le dispositif Ordina13 est entouré de cadres, permettant à l'utilisateur et au partenaire institutionnel (l'académie d'Aix-Marseille) de se sentir en confiance pour peu qu'il se conforme à certaines règles.

Le cadre essentiel est la fiabilité d'une ressource. Pour Ordina13, cette fiabilité est assumée d'une part par une personne-ressource et un service de maintenance à distance. **L'accompagnateur** technique informatique (ATI) assure le bon fonctionnement technique du

dispositif dans l'établissement scolaire : « *sans lui, la mise en place d'Ordina13 n'aurait pas réussi* », « *son efficacité met en **confiance** les enseignants* » [CG13 2004a], « *C'est un **pilier** important du dispositif* » [ECO 2004]. Dans un compte-rendu des rencontres de l'Orme, on peut lire « *le CG offre la **sécurité** technique pour l'usage pédagogique* » [VAN 2005].

D'autre part, un *comité de **concertation***, présidé par la conseillère générale chargée de l'éducation et co-présidé par le Recteur, contribue à la fiabilité du dispositif dans le temps. Il recueille les avis des usagers (élèves et familles), des acteurs-médiateurs et des acteurs académiques afin de faire évoluer le fonctionnement si nécessaire.

Le CG13 se met ainsi à l'écoute de ses destinataires : « *La **concertation** avec l'ensemble des parties concernées est la pierre angulaire de toutes nos politiques publiques. Avec Ordina13, il s'agit d'un investissement de haut niveau, **un pari** sur l'avenir dans l'intérêt de nos enfants* » [ECO 2006a]. L'accompagnement et la concertation favorisent la mise en place d'un climat de confiance autour du dispositif, implicitement la concertation semble vouloir limiter la prise de risque. A cela s'ajoutent quelques règles partagées par tous qui viennent compléter l'effet rassurant d'un dispositif fiable dans la durée.

Un colloque sur le collège numérique (09 décembre 2005) a d'ailleurs été l'occasion de faire émerger des problématiques telles que e-collège et citoyenneté, aide numérique à la scolarité, vie scolaire numérique. E-collège et citoyenneté souligne les enjeux citoyens liés au numérique. Certains de ces enjeux postulent un risque : « *possibilités, **limites et risques** de la Société de l'Information, **protection** des mineurs et éducation au bon usage des outils et réseaux numériques, **règles** des échanges en ligne* »¹⁷⁰. L'objectif de la concertation est de réfléchir à la manière de contenir des dérapages potentiels.

Parallèlement sur le site Ordina13.com, un *guide des bons usages* est mis en ligne¹⁷¹. Le vocabulaire met l'accent sur la vigilance de l'utilisateur pour le prévenir des dangers auxquels il pourra être confronté. « ***Méfie-toi** des sites de téléchargement* », « *ne te rend JAMAIS à un rendez-vous donné via un site Internet* », « *ne donne JAMAIS tes coordonnées personnelles* »... Le mot « ***jamais*** » est inscrit en majuscule une dizaine de fois. Le guide avertit également des sanctions encourues si le comportement de l'utilisateur est litigieux. La vigilance est très fortement requise.

Mais est-elle seulement destinée à protéger l'élève ? Ne peut-elle servir de dédouanement à la

¹⁷⁰ Page de présentation des axes de travail sur le Collège numérique : http://www.ordina13.com/1024/page-1024_clgnum-rub-axes.html

¹⁷¹ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_guide_bonsusages.html

collectivité en cas de dérive ? Le CG13 semble avoir conscience de mettre à la disposition des usagers un outil dont il ne maîtrise pas tous les tenants et aboutissants. Le *Guide des bons usages* semble remplir deux missions : d'une part informer l'utilisateur et d'autre part prévenir toute récrimination envers la collectivité territoriale pour des usages proscrits. De plus la notion de risque incite à rester dans les limites du dispositif proposé avec ses règles et ses protections fixées par la collectivité. Elle fait oublier que l'ordinateur dans le cadre scolaire peut être un outil pédagogique et que les élèves avec leurs enseignants peuvent réfléchir à ses caractéristiques sans les craindre de prime abord.

- **La politique de développement des TICE de l'Académie d'Aix-Marseille**

Au niveau académique l'utilité des TICE est indiscutable (cf. évidence technologique). Bien que pour la DATSI, le passage de leur mise à disposition à leur usage réel ne soit pas simple. Son objectif est de faire en sorte que les aspects trop techniques ne soient pas perceptibles pour les enseignants : « *Notre objectif, c'est de **libérer** les enseignants de l'aspect matériel. La technique est de plus en plus complexe donc ce n'est pas aux enseignants de l'assumer* » [ACA 2005d]. De cette manière, ils ont à leur disposition un outil fiable, sur lequel ils peuvent dérouler leur pratique pédagogique : « *le pôle TICE doit **permettre** aux enseignants de se recentrer sur les usages pédagogiques* » [ACA 2005d].

Avec Ordina13, la volonté est identique. Le « **pari fou** » du départ a été perçu comme « **extrêmement dangereux** ». Les ressources numériques sont associées à un risque potentiel qu'il est nécessaire de maîtriser. Derrière « *l'apparence un collégien, un micro [...] la réalité, c'est qu'il fallait reconstruire tous les systèmes d'information des établissements* ». La DATSI a donc mis en œuvre une démarche permettant aux enseignants d'avoir un outil de travail fiable : « *il fallait fusionner les réseaux administratifs et pédagogiques en intégrant les portables [...] en très peu de **temps** [...] ce **temps** n'a pas été consacré à l'action pédagogique parce que tant que les ordinateurs n'étaient pas connectés de **façon satisfaisante** les enseignants **répugnaient** à s'en emparer* » [CHE 2006].

Le discours académique est donc sensiblement différent de celui de la collectivité. Certes il existe une injonction politique venant à la fois du ministère et de la collectivité territoriale mais il est nécessaire de prendre en compte le « **temps de la pédagogie** » afin de laisser aux enseignants le temps de faire évoluer leurs pratiques. La volonté est d'effacer aux yeux de l'utilisateur le soi-disant écueil technique afin qu'il se sente en confiance.

Un « *environnement technique* », « *des ressources disponibles qui fonctionnent avec **sécurité*** » et du « **temps** » sont nécessaires pour cette évolution [CHE 2006]. Parmi les

ressources destinées au bon usage du dispositif *Ordina13*, la DATSI (comme le CG13 avec le *Guide des bons usages*) propose une **charte**¹⁷² établissant les conditions d'utilisation des ressources informatiques en collège. Elle fait explicitement référence à la loi¹⁷³ tout en s'inscrivant dans le cadre pédagogique de l'établissement scolaire. Elle est rédigée dans un langage accessible à des élèves de collèges. Elle prend en compte une spécificité d'Ordina13 : la possibilité d'accéder à Internet en dehors du cadre de la classe, du CDI ou des salles de permanence. En effet grâce aux bornes WIFI, les élèves peuvent se connecter à Internet dans différents lieux de l'établissement (la cour par exemple). Dans ce modèle de charte, le mot « *interdit* » revient quatre fois, « *ne pas* » revient huit fois. L'utilisateur est mis en garde : derrière la simplicité apparente du dispositif « *un collégien, un ordinateur portable* », des précautions sont à prendre. Là encore l'interdit prime sur une réelle connaissance des enjeux.

- ***Confiance institutionnelle***

- **La politique éducative du Conseil général des Bouches-du-Rhône (CG13)**

Ordina13 est né d'une « *action volontariste* » du Conseil général « *au service de l'éducation et de la **modernisation** des outils pédagogiques* » [ECO 2004]. « *L'engagement* » de la collectivité « *au service de l'éducation* » remonte à 1991. Il est rendu plus visible par « *l'affaiblissement des moyens humains, techniques, pédagogiques mis à la disposition des enseignants par le gouvernement actuel* » [ECO 2004]. Le faible soutien et le manque d'investissement du ministère de l'éducation nationale et l'Etat sont pointés.

Néanmoins le CG13 ne peut se passer de la caution institutionnelle. Il convoque le soutien de l'échelon académique : « *le Recteur de l'académie, avec qui nous entretenons de **bonnes relations**, comme l'inspecteur d'académie ont été certes un peu " bousculés " par notre initiative mais très vite ils ont décidé d'**accompagner** l'opération et un **vrai travail collectif** a été mené en y associant toutes les organisations syndicales d'enseignants ainsi que les fédérations de parents d'élèves* » [ECO 2004].

La décision politique au départ appartient au Conseil général mais « *Ordina13 s'inscrit dans **une concertation** avec **bien sûr** le rectorat* » [ECO 2006b]. De plus les prérogatives respectives de la collectivité et de l'Etat sont posées comme un préalable : l'équipement au

¹⁷² http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/tice/usages/accomp/Charte_eleve.htm

¹⁷³ Quatre lois ont présidé à l'élaboration de la charte académique : Loi n°78-17 du 6 janvier 1978 dite loi informatique et liberté, Loi n° 85.660 du 3 juillet 1985 sur la protection des logiciels, Loi n° 88-19 du 5 janvier 1988 relative à la fraude informatique, Loi n° 92-597 du 1er juillet 1992 relative au code la propriété intellectuelle.

département et les contenus pédagogiques aux établissements. « *Dans l'esprit du Conseil général, les choses sont claires et c'est ce qui explique peut être la réussite de cette première étape cruciale de l'installation : le Conseil général s'attribue une obligation de moyens (l'équipement en ordinateurs, câblage, ressources humaines, ATI) l'Etat a seul, via le ministère de l'éducation et les enseignants, la responsabilité de la pédagogie* » [ECO 2004].

Trois ans après le début d'Ordina13, le président du CG13 cite, lors d'une conférence de presse, un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale : « *j'étais époustoufflé de lire [que] le bilan Ordina13 a été une véritable réforme culturelle qui va dans le bon sens, dans l'épanouissement intellectuel du collégien* » [GUE 2006a]. Mais il n'en fait aucune analyse pourtant il s'agit en quelque sorte d'une forme de reconnaissance de l'institution scolaire envers l'investissement effectif de la collectivité et d'incitation à poursuivre.

- **La politique de développement des TICE de l'Académie d'Aix-Marseille**

De son côté l'académie s'attache à mettre en œuvre la politique nationale de développement des TICE. Elle créé en septembre 2004, un an après le lancement d'Ordina13, un pôle académique dédié aux TICE, la DATSI. Ce pôle « *coordonne trois activités : la communication, les services en ligne, l'assistance et l'accompagnement des usages et des ressources numériques* » [IGEN 09/2006]. Malgré les discours des représentants du CG13, l'intégration du dispositif *Ordina13* ne semble pas se faire aisément.

Au départ le dispositif a reçu un accueil réservé : « *A cet égard, l'opération « Ordina13 » préparée en quatre mois, mobilisant plus de 120 millions d'euros, a été décidée et mise en oeuvre par le Conseil général des Bouches-du-Rhône sans que l'ensemble des partenaires de l'Education nationale ne se sente vraiment mobilisé par pareil effort (note : aucun IA-IPR ne souhaitait suivre l'opération)* » [IGEN 09/2006, p.20]. L'institution scolaire évoque quatre mois de préparation alors que le CG13 déclare que neuf mois de concertation ont été nécessaires [ECO 2006b]. Un des responsables de la collectivité précisait que la décision politique datait de février 2003¹⁷⁴ et qu'une assistance à maîtrise d'ouvrage¹⁷⁵ avait été requise afin de « *tenir des délais très courts* ». Il semble que le temps et l'importance accordés à la concertation soient plus que relatifs.

¹⁷⁴ Entretien réalisé aux Rencontres de l'ORME en mars 2005

¹⁷⁵ L'assistance à maîtrise d'ouvrage est assurée par l'entreprise Atos Origin.

2.2.2.2. Les discours produits par les ressources

- *Confiance cognitive*

- **Les ressources proposées par le CG13 et l'ATI personne-ressource**

L'ATI est présent dans les collèges pour répondre à toutes les questions techniques. Ils se présentent comme « *celui qui vient en aide* » (collège E) ou le « *coach ATI* » (collège C). Leurs compétences techniques mettent non seulement les enseignants en « *confiance* » (collège E) mais également toute la communauté éducative [CG13 2004a]. Pour cette raison, alors qu'ils ont été recrutés pour assurer la maintenance du dispositif Ordina13, les cinq ATI rencontrés ont pris également en charge la gestion du réseau préexistant.

Par extension, ils peuvent être amenés à « *conseiller le chef d'établissement sur des questions de droits relatifs à l'usage des logiciels* » (collège E), à « *aider les élèves et les enseignants à la prise en main de l'ordinateur* » (collège C). Ils construisent leur légitimité sur leur savoir faire technique, surpris parfois de « *n'être pas davantage sollicités pour l'aide pédagogique* » (collège B). Dans leur discours transparait l'idée qu'une compétence technique est suffisante pour être en capacité d'enseigner par le biais des ressources numériques. D'ailleurs, lors de la présentation des premiers résultats des recherches aux rencontres de l'ORME en mars 2007¹⁷⁶, une ATI est venue à la fin de la présentation préciser qu'ils n'étaient pas de simples techniciens mais qu'ils tenaient un rôle beaucoup plus important, « *d'accompagnement aux usages* ». La reconnaissance de ses seules compétences techniques lui semblait insuffisante voire dévalorisante.

Et de fait, ils ont des difficultés à trouver un positionnement clair dans l'établissement scolaire en partie en raison de ce sentiment d'insatisfaction. Deux d'entre eux seulement participent au comité TICE de l'établissement (collèges C, E), dans des établissements ayant installé une dynamique autour de ressources numériques. Les trois autres ont « *des difficultés à trouver leur place dans le collège* » (collège D), ils ne se « *sentent pas impliqués dans la vie de l'établissement* » (collège A). Tous aimeraient tenir un rôle sinon pédagogique, en tous cas un rôle d'accompagnement des élèves et des enseignants.

Ils pensent être en mesure de « *proposer des logiciels* » (collège B), « *d'orienter les élèves et les enseignants vers des sites ressources* » (collège E), de « *donner des conseils pour un bon usage de l'outil* » (collège D). Ils fondent ces remarques sur leur « *connaissance* » de l'informatique, le fait qu'ils soient « *dedans depuis plusieurs années* » (collège E). L'ATI du

¹⁷⁶ Page de présentation des premiers résultats des recherches sur le site Ordina13 :

collège D juge sur un ton péremptoire que les « *enseignants sont mal formés* », et regrette de ne pouvoir intervenir en classe « *parce que en discutant avec les élèves, je connais leur besoin* ».

- **Les ressources sélectionnées par les établissements scolaires**

Les discours des deux institutions insistent sur l'importance de l'accompagnement. Les discours présents sur les ressources documentaires reprennent cette problématique. Tous les éditeurs (publics ou privés) proposent à la fois un contenu et son accompagnement pédagogique. Ils soulignent les nombreuses possibilités offertes par la technique : individualisation des parcours, l'interactivité et la protection des données.

Ainsi *Lesite.tv* propose des séquences vidéos sur « *des points clefs du programme* » « *accompagnées de fiches pédagogiques* »¹⁷⁷. La responsable du site, lors d'une intervention aux rencontres de l'ORME en mars 2007, déclarait que le parti pris de l'éditeur était de valoriser la « *simplicité* », « *la collaboration* » afin de « *développer les utilisations des enseignants* ».

Ces éléments se retrouvent à l'écran. La page d'accueil est très simple dans son organisation et permet de sélectionner rapidement une ressource grâce à une entrée par niveau (école, collège, lycée) et/ou par discipline. Une fois la séquence vidéo sélectionnée, une description complète et un accompagnement pédagogique sont disponibles, offrant des pistes d'usages envisageables avec les élèves.

¹⁷⁷ <http://www.cns-edu.fr/ressource-77-lesite-tv.html>



Image 7 : description de la ressource



Image 8 : accompagnement proposé aux abonnés

<http://www.lesite.tv/index.cfm?nr=2&f=0000.0794.00>

Les utilisateurs ont la possibilité de donner leur avis sur la ressource et de consulter l'avis des autres. Cette fonctionnalité s'attache à développer le travail collaboratif car il ne s'agit pas simplement de plébisciter la ressource. Les commentaires sont accessibles sur identification préalable. Les enseignants contribuent à donner de la « *valeur ajoutée* »¹⁷⁸ à la ressource grâce à une évaluation effectuée entre pairs. D'une part la démarche de l'enseignant est guidée dans un environnement simple et intuitif, d'autre part l'éditeur valorise sa parole en publiant son avis sur la ressource.

L'éditeur de l'application *GIBII* a fait le même choix d'intuitivité et de simplicité. Le déploiement académique de *GIBII* répond à une volonté de la DATSI d'accompagner le travail de l'enseignant lors de la validation du B2i. L'objectif est d'« *éliminer le frein technique*, [ce qui] permet de dynamiser les usages chez les enseignants »¹⁷⁹.

En novembre 2006, une circulaire rend le B2i obligatoire pour l'obtention du brevet des collèges en 2008 [BOEN 16/11/06]. Un nouveau référentiel (le précédent datait de novembre 2000) fixe le contenu des différents domaines de compétences pour les 3 niveaux scolaires :

¹⁷⁸ Intervention de la responsable éditoriale du site en mars 2007 aux Rencontres de l'ORME

¹⁷⁹ Point de vue exprimé par un responsable de la DATSI lors de rencontres de l'ORME en mars 2007

école, collège, lycée. Des *feuilles de position B2I* sont mises en annexe de la circulaire. Les équipes pédagogiques peuvent les reproduire et les utiliser afin d'évaluer des élèves.

L'académie ayant depuis 2005 proposé l'outil *GIBII* pour aider les équipes à mettre en place la validation du B2i dans les collèges, le choix est fait de continuer avec cet outil. En effet « *l'outil de gestion des feuilles de compétences Gibii mis en place en avril 2005 est utilisé par 97% des collèges* »¹⁸⁰ de l'académie. Dès lors, l'objectif de la DATSI est de fournir une « *nouvelle version [qui] doit fonctionner "clef en main" sans intervention sur les bases par l'administrateur local* »¹⁸¹. Ainsi, elle répond à la décision politique de développer le B2i en **facilitant** sa mise en œuvre dans les établissements. Elle lève en amont :

- les contraintes techniques puisque GIBII est installé sur un serveur distant et géré par le personnel de la DATSI au niveau des points ACAR,
- les lourdeurs administratives puisque la gestion et l'édition des feuilles de position sont informatisées

Dans le même temps, elle s'appuie sur la simplicité de l'application *GIBII* qui facilite l'appropriation des enseignants et des élèves. L'interface est dépouillée et aisée à appréhender. Le dessin central montre de manière humoristique tout ce que l'enseignant évite (de multiples feuilles permettant la validation des items) en utilisant ce logiciel.



Image 9 : GIBII interface enseignant

Les entrées sont peu nombreuses et les icônes en haut à droite sont définies par une courte phrase explicative qui s'active au passage de la souris. Les demandes des élèves s'affichent automatiquement et l'enseignant n'a plus qu'à les valider (ou non) en justifiant (ou non) sa position. L'enseignant n'a plus besoin d'une feuille par élève, l'administration a accès directement aux résultats des élèves. Le suivi est simplifié. Les **contraintes techniques** étant levées par une gestion académique de l'application, seule, reste à définir la mise en œuvre

¹⁸⁰ <http://b2i.ac-aix-marseille.fr/strategie.htm>

¹⁸¹ <http://b2i.ac-aix-marseille.fr/strategie.htm>

pédagogique du B2i dans l'établissement. Pour l'utilisateur (qui peut être enseignant, principal, élève, parent), la simplicité supposée de l'outil facilite son acceptation d'une forme d'évaluation basée sur des compétences qu'un simple « clic » suffit à valider et d'un outil pédagogique que l'enseignant ne choisit pas (puisque le déploiement est académique).

Chez *Maxicours*, les cours « **interactifs** » peuvent se suffire à eux-mêmes. Les enseignants ont la possibilité de les utiliser « *en classe* ». La prise en charge est complète puisque « *chaque enseignant dispose d'un tableau de bord lui permettant de suivre le travail et les résultats de l'ensemble de ses élèves, par classe et individuellement* »¹⁸². L'accent est mis sur les facilités offertes par la technique : *environnement de travail personnalisé et adapté, système de navigation simple et intuitif, tableau de bord interactif*¹⁸³.

Aujourd'hui l'utilisation de la ressource *Maxicours* dans le cadre de la classe est marginale. Elle est essentiellement proposée aux élèves pour un usage en autonomie à la maison, pendant les heures de permanence ou d'aide individualisée¹⁸⁴. Pourtant, pour des enseignants parfois désarmés face à la technique, recourir à un cours clef en main pourrait devenir une solution. Cela répondrait ainsi aux exigences institutionnelles d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans leurs pratiques.

La présentation de *Tell me more* permet de dresser le même constat. Le catalogue CNS présente une ressource offrant « *un cadre de travail intuitif et convivial* », « *simple et accessible* »¹⁸⁵. *Auralog* l'éditeur du site met en ligne le témoignage d'un enseignant d'anglais participant au dispositif Ordina13.

Comme dans les discours du CG13 et de la DATSI, le fait que l'enseignant soit dégagé des contraintes techniques est posé en préalable : « *nous bénéficions [...] des compétences d'un technicien qui assure la gestion du matériel, la maintenance et l'installation des logiciels. Nous pouvons donc nous consacrer aux activités pédagogiques* ». Les écueils techniques étant pris en charge, l'enseignant est libre de développer des activités en liaison avec les ressources numériques. Ensuite, concernant le logiciel, il plébiscite la simplicité des activités, « *vraiment quelque chose de très très simple* » et la possibilité de rendre tous les élèves actifs simultanément : « *avec ce type d'activité, on a 25-26 élèves [...] qui sont actifs, tous* » [CIV

¹⁸² <http://www.cns-edu.fr/ressource-236-pack-maxicours-toutes-dis.html>

¹⁸³ Présentation de la ressource *Maxicours* dans le catalogue du CNS : <http://www.cns-edu.fr/ressource-156-pack-maxicours-toutes-dis.html>

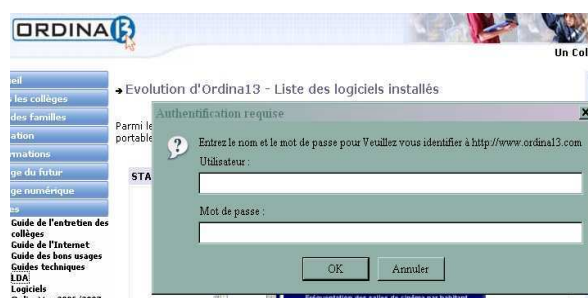
¹⁸⁴ Résultats des entretiens menés dans les collèges

¹⁸⁵ Présentation de la ressource *Tell me more* dans le catalogue du CNS : <http://www.cns-edu.fr/ressource-103-auralog-tell-me-more-on.html>

2006]. L'enseignant reprend ainsi les arguments de la société *Auralog*. La confiance est de mise puisque le logiciel lui permet d'exercer correctement son métier.

L'application *Télénotes*, appuie également son développement sur la simplicité et la facilité de mise en œuvre : « **aucune** installation, ni de l'application, ni des données, **aucune** mise à jour. Vous initialisez en **5 min** »¹⁸⁶. Une autre qualité est également convoquée, la sécurité « *optimale* » : « le transfert de données se fait par **https**¹⁸⁷, comme les sites des banques. La *sécurité* du serveur et le débit sont **garantis** par un datacenter professionnel ». Cette question est essentielle pour un établissement. Le suivi des élèves, leurs notes, leurs appréciations et l'édition de leurs bulletins font partie de l'identité scolaire de l'élève. Cette identité ne doit pas pouvoir être falsifiée. L'argument de la sécurité est donc essentiel et la confiance est de mise. Enfin, dans les établissements scolaires un identifiant et un mot de passe sont attribués aux élèves. Tous connaissent les termes « utilisateur » et « mot de passe », sésames pour se connecter au réseau de l'établissement qui les accompagnent tout au long de leur scolarité (essentiellement jusqu'à présent dans l'enseignement secondaire).

Toutes les ressources destinées à l'école propose une zone d'identification, appelée également zone relationnelle [Poupard 2005]. Elle permet l'accès à un espace personnel, à des ressources propres à l'utilisateur ou réservées à une catégorie d'utilisateurs. Cette zone, avec ses règles propres, favorise la mise en confiance de l'usager en lui permettant de construire son propre parcours, de sélectionner ses propres ressources et de stocker de données personnelles.



¹⁸⁶ Page de présentation du logiciel

¹⁸⁷ https : protocole de transfert de données sécurisé



Image 10 : zone d'identification des ressources documentaires

L'ensemble est sécurisé et permet à chacun d'imaginer son identité protégée mais les données personnelles ne sont plus hébergées dans l'établissement scolaire (*datacenter*).

- **Confiance institutionnelle**
 - **Les ressources proposées par le CG13**
 - **StarOffice et l'encyclopédie Hachette**

Au départ, les ordinateurs ont été fournis avec deux logiciels permettant un usage *a minima* de l'ordinateur : la suite bureautique *StarOffice* et l'encyclopédie *Hachette*.

Quels critères ont présidés au choix de ces deux ressources ?

Au moment du lancement d'Ordina13, plusieurs suites bureautiques¹⁸⁸ existaient mais seul l'éditeur Sun Microsystems avait signé en septembre 2002 un accord avec l'éducation nationale. *StarOffice* était accessible à l'ensemble des établissements scolaires à des conditions avantageuses : « suite à un accord avec l'Éducation Nationale, Sun Microsystems autorise tous les établissements d'enseignement et de recherche (écoles, collèges, lycées) à utiliser de **façon illimitée** la suite bureautique *StarOffice* pour tous types d'usage. La licence autorise la duplication de la suite autant de fois que nécessaire ou la mise en ligne sur un site intranet pour son utilisation individuelle ou collective »¹⁸⁹. Pour l'achat d'une licence par l'établissement, toute la communauté éducative peut utiliser, installer la suite bureautique et bénéficier d'une aide à la prise en main. Des accords ont été signés plus tard, en décembre 2003, avec *Microsoft Office* à des conditions moins avantageuses, et la suite libre *OpenOffice* n'avait pas encore atteint son niveau de fiabilité actuel.

Quand à l'encyclopédie *Hachette*, elle bénéficie du label RIP (Reconnu d'Intérêt Pédagogique) depuis 5 ans (au lancement du label en 1998). En 2003, au départ d'Ordina13, deux autres encyclopédies bénéficient du label RIP : *Encarta* (Microsoft) et *Larousse*.

¹⁸⁸ Microsoft office payante, Open office libre et gratuite

¹⁸⁹ <http://www2.educnet.education.fr/sections/cdi/anim/interlocuteurs/travaux>

L'encyclopédie *Hachette*, en plus du label, figure dans l'expérimentation Espace Numérique des Savoirs [SDTICE 2004] menée par le ministère de l'éducation nationale. Dans le rapport sur l'expérimentation ENS, elle est considérée comme « *particulièrement adaptée au niveau du collège* » et comme la ressource « *la plus utilisée par les élèves de collège* » [SDTICE 2004, p.21]. Le CG13 l'a retenue directement après une consultation auprès des fournisseurs.

En choisissant ces deux ressources, le CG13 sélectionne deux ressources **validées et reconnues** par le ministère de l'éducation nationale. En revanche la présentation de ces ressources sur le site d'Ordina13, n'apporte aucune plus-value en terme de pédagogie. Elle renvoie aux sites officiels des éditeurs. Pour l'encyclopédie, elle reprend textuellement la présentation publicitaire¹⁹⁰, une accumulation de chiffres qui ne présume en rien de la qualité de l'encyclopédie.

- **Les autres ressources installées sur les portables**

A la rentrée 2006, le CG13 rajoute au pack initial 8 logiciels dont la présence est plus surprenante. A priori, ils ne répondent pas à une logique pédagogique claire¹⁹¹. Aucun de ces logiciels ne bénéficie du label RIP. Le label n'est pas une fin en soi mais aurait pu être un critère de sélection au départ. Un critère est annoncé, celui de la promotion de logiciels libres : « *En collaboration avec les équipes enseignantes, nous avons également mis l'accent sur la fourniture de **logiciels libres** tels que Collatinus, Audacity, Photofiltre, pour soutenir et accompagner l'action pédagogique* », explique Anne Brunel, directrice des systèmes d'information et de télécommunications (DSIT) au Conseil général des Bouches-du-Rhône » [CRO 2006b].

L'attention portée au logiciel libre s'insère dans un contexte favorable à ce type de ressources. Depuis quelques années, enseignants, inspecteurs, chercheurs s'interrogent sur l'opportunité pour l'éducation d'utiliser des logiciels libres [Archambault 2005] [IGEN 2007, p. 21]. Certains enseignants soulignent le choix peu judicieux de la suite bureautique *Staroffice*, alors qu'il existe une suite libre et gratuite *Openoffice* [DEU 2007]. Le coût n'est pas le seul intérêt. Le logiciel libre offre à ses usagers, des possibilités plus souples d'adaptation et d'évolution. Ce qui peut être un atout dans une perspective pédagogique.

¹⁹⁰ Présentation de l'encyclopédie sur le site Hachette multimédia :

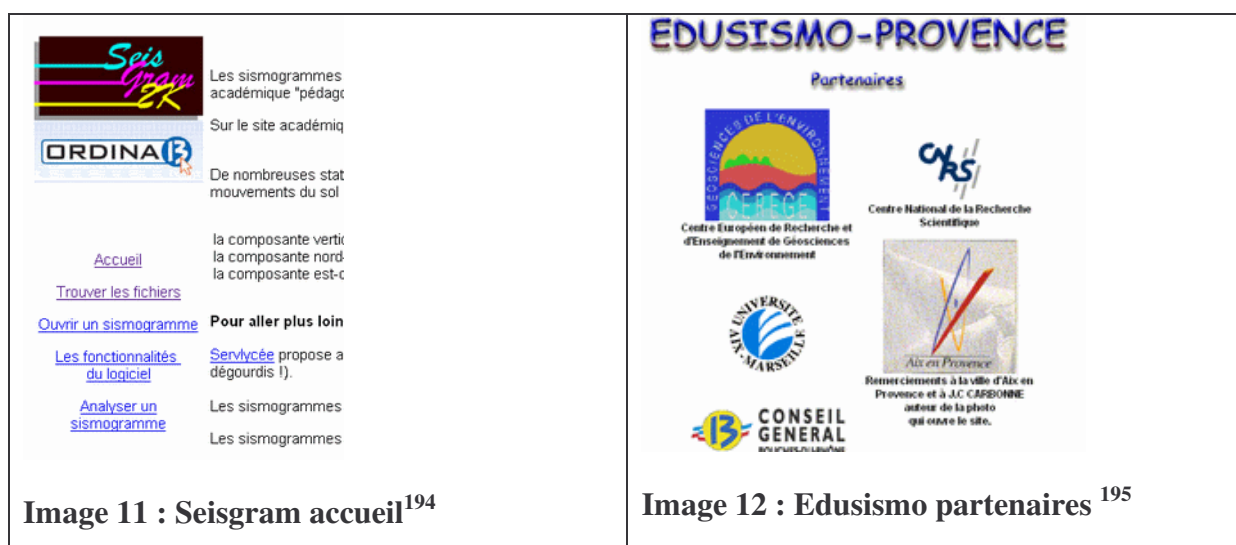
http://www.hachette-multimedia.fr/web/index.phtml?inc=catalogue_produit.inc.phtml&part=gp&PID=288

¹⁹¹ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_logiciels.html, page visitée le 10 août 2008

Parmi les 10 logiciels, *Collatinus*¹⁹², *NVU*, *Audacity*, *Equation* et *Seisgram* sont effectivement des logiciels libres sous licence GNU. *PhotoFiltre*, *Déclic*, *Chemsk*, *QCM*, *Europe* sont des logiciels gratuits mais dont les conditions de diffusion sont soumises à la décision de leur propriétaire. Ainsi il peut autoriser un usage privé ou éducatif mais toujours non commercial, une diffusion sur Internet par téléchargement mais pas sur cd-rom...

Parmi les logiciels proposés, trois ont un statut particulier puisque le CG13 est un des partenaires financiers des organismes qui les éditent.

- l'Association pour la surveillance de la qualité de l'air :
« *Les principaux financeurs d'AIRFOBEP sont : Les Collectivités territoriales (Département des Bouches-du-Rhône, communes de l'Ouest des Bouches-du-Rhône, Région Provence – Alpes – Côte d'Azur), L'Etat et l'ADEME, Les entreprises industrielles* »¹⁹³
- le Musée départemental Arles antique : le logo du CG13 est présent sur toutes les pages et renvoie au site officiel du Conseil général.
- Séisgram : Le logo d'Ordina13 est visible sur la page de présentation du logiciel et le logo du CG13 est présent sur la page des partenaires.



¹⁹² Site de référence pour l'enseignement des lettres sur lequel Collatinus est recommandé : <http://www.weblettres.net/sommaire.php?entree=27&rubrique=120>

¹⁹³ Page Missions, statut et moyens sur le site d'Airfobep : <http://www.airfobep.org/gabpage.php?fiche=0159d086a7107e0cfc16d9fc5dce1109&fiche2=1796a48fa1968e-dd5c5d10d42c7b1813>

¹⁹⁴ <http://www.edusismoprovence.ac-aix-marseille.fr/4/seisgramordina13/trouver.htm>

¹⁹⁵ <http://www.edusismoprovence.ac-aix-marseille.fr/frames.htm?chap=5&rubr=1>

Le logiciel *Seisgram* est mis en téléchargement sur le réseau Edusismo-Provence¹⁹⁶. Edusismo-Provence est un programme éducatif de surveillance de l'activité sismique régionale et mondiale. Des capteurs sont installés dans les établissements scolaires de l'académie d'Aix-Marseille.

Ozone et *La machination de l'empereur* sont des ressources culturelles éditées par des organismes locaux. Leur présence sur les ordinateurs, à la différence de *Séisgram*, qui s'insère dans un projet éducatif précis, permet de rendre visible la politique du département en faveur des « jeunes ». Elle répond aux mêmes objectifs que les pages « *coin des familles* » et « *éducation* » du site Ordina13.com.

- **Les personnes-ressources**

L'ATI est particulièrement chargé de la personnalisation des ordinateurs portables. Il « *gère les comptes et les mots de passe* » des utilisateurs pour l'accès au réseau de l'établissement. Il informe la communauté éducative sur les « *questions de droit, de licence des logiciels* » et vérifie lors de l'installation de logiciels que les droits afférents ont bien été acquis.

Un autre type d'intervenant est amener à rassurer les usagers quant à l'utilisation des ordinateurs : le distributeur. Le distributeur est, dans la convention signée entre le département, l'établissement et l'utilisateur, « *le titulaire ayant été attributaire d'un marché public par le département, et qui assure la distribution du matériel aux utilisateurs, l'inscription à l'inventaire du matériel et la gestion des retours en fin d'année scolaire et le stockage* » [CG13 2006a]. Il doit « *donner des explications permettant une utilisation correcte du matériel* ». Tout souci technique n'est donc pas censé être un frein pour l'utilisateur.

Lors de la distribution des portables, le distributeur et l'ATI sont présents afin de présenter en vingt minutes le fonctionnement de l'ordinateur. Au départ certains enseignants avaient d'ailleurs refusé d'assister à cette initiation faite par un prestataire extérieur à l'éducation nationale.

- **Les ressources sélectionnées par les établissements scolaires**

Certaines ressources (personnes ressources, ressources documentaires) proposent un véritable accompagnement de l'enseignant dans sa démarche pédagogique. L'objectif est d'offrir un

¹⁹⁶ <http://www.edusismoprovence.ac-aix-marseille.fr/>

environnement rassurant où la complexité technique s'efface pour lui permettre de se consacrer au pédagogique.

Elles tentent aussi de rassurer les acteurs de l'institution en convoquant des sceaux d'approbation directement liés à l'école. Les sceaux d'approbation sont pour les éditeurs une manière de montrer l'attachement aux valeurs de l'école, une volonté d'affirmer la légitimité de la démarche entreprise comme éditeur de ressources pour l'éducation, une affirmation de rigueur et de sérieux compatible avec le monde de l'enseignement.

Maxicours, éditeur d'accompagnement scolaire se présente comme un « *outil complet d'apprentissage et de révision* », dont le « *contenu pédagogique [est] conforme aux programmes de l'Éducation nationale* ». Les cours sont « *conçus... par une équipe de 180 enseignants de l'Éducation Nationale, en conformité avec les programmes officiels* ». L'éditeur revendique une « *expérience de plus de 10 ans dans le secteur pédagogique* »¹⁹⁷.

Sur le site, l'éditeur redessine, en ligne, l'univers scolaire des élèves et des enseignants. Les différentes entrées sont représentées par des icônes reprenant des objets plus traditionnels de l'école comme le livre pour les dictionnaires, le globe pour la géographie, les drapeaux pour les langues...

Les sept compétences du *Socle commun de connaissances* [JO 12/07/06] sont présentes.

- *la maîtrise de la langue française*



Un dictionnaire encyclopédique,



un outil d'aide à la conjugaison



Des lexiques,



des cours de français

- *la pratique d'une langue vivante étrangère*



Des cours d'anglais,



des dictionnaires de langues

- *les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique*

Des cours de SVT , de physique-chimie , de mathématiques 

- *la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication*

¹⁹⁷ <http://edu.maxicours.com/W/index.php?>



Un entraînement au B2i



- *la culture humaniste*

Des cours d'Histoire , de géographie , de latin 

- *les compétences sociales et civiques*

Des cours d'éducation civique 

- *l'autonomie et l'esprit d'initiative*

Des outils d'évaluations , une aide méthodologique ,

Un planning de révisions 

Ainsi l'offre de l'éditeur *Maxicours* apparaît en adéquation avec les attentes institutionnelles en matière de contenus éducatifs. De plus Le recours à ces ressources semble favoriser une prise en charge individuelle des élèves et alléger le travail d'évaluation et de suivi de l'enseignant.

Chez *Mathenpoche* de l'association *Sésamath*, la convocation des partenaires institutionnels est également présente. La liste des académies où le logiciel est officiellement expérimenté est affichée¹⁹⁸. Le logiciel est développé par « *des professeurs de mathématiques en exercice* », il « *couvre l'intégralité des niveaux du collège* ».

Pour *Sésamath*, le soutien institutionnel est d'autant plus important qu'il s'agit d'une association n'ayant pas *a priori* de légitimité éditoriale [Archambault 2005]. L'association doit asseoir sa légitimité de deux façons, à la fois en tant qu'éditeur du monde scolaire et à la fois comme partenaire du système éducatif. La confiance est requise non seulement parce que le contenu est élaboré par des enseignants certifiés¹⁹⁹ par l'éducation nationale mais aussi parce que ce contenu a été validé par cette même institution en étant expérimenté dans une dizaine d'académies.

Toutes les autres ressources font appel dans leurs discours verbaux et non verbaux aux soutiens institutionnels.

¹⁹⁸ <http://mathenpoche.sesamath.net/index.php?page=320>

¹⁹⁹ <http://mathenpoche.sesamath.net/index.php?page=610>

Tell me more rappelle que le logiciel est « *reconnu d'intérêt pédagogique par le Ministère de l'Education Nationale* », qu'il « *répond à des objectifs pédagogiques précis* »²⁰⁰. L'éditeur convoque un autre sceau d'approbation, celui du Conseil de l'Europe. En 2001, le Conseil de l'Europe a publié « *le Cadre européen commun de référence pour les langues* » (CECRL)²⁰¹, « *base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats* »²⁰² en langues vivantes.

A la suite du CECRL, un « *plan de rénovation de l'enseignement des langues* »²⁰³ a été élaboré pour l'enseignement des langues en France. *Tell me more* s'inscrit donc parfaitement dans les attentes de ce plan : « *les salles de travail multimédia disponibles dans les établissements devront dans la mesure du possible être dotées à cet effet de logiciels d'accompagnement des apprentissages linguistiques permettant une individualisation des parcours* »²⁰⁴.

Lirebel convoque deux sceaux d'approbation.

D'une part la marque RIP du ministère de l'éducation nationale. L'accent est mis sur la complémentarité avec les cours. L'éditeur présente le logiciel comme un « *auxiliaire d'enseignement au service d'une pédagogie différenciée* »²⁰⁵. Une des conceptions de la pédagogie différenciée s'appuie sur des outils permettant l'individualisation des parcours d'apprentissage [Tremblay 2004]. Depuis la réforme Haby en 1975 instituant le collège unique, les recherches pour prendre en compte la diversité des profils d'élèves dans la classe sont nombreuses. Le logiciel *Lirebel* s'inscrit dans ce type de démarche.

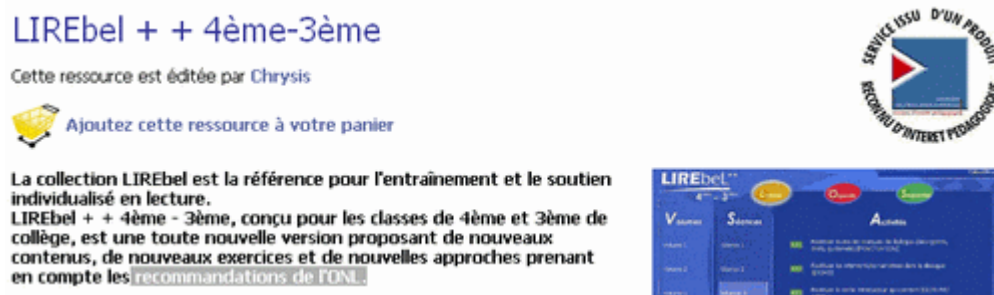


Image 13 : présentation de *Lirebel* dans le catalogue CNS

²⁰⁰ Espace enseignant : http://www.auralog.com/fr/education_secondaire_enseignant.htm

²⁰¹ Présentation du cadre européen commun de référence pour les langues sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

²⁰² <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

²⁰³ Présentation du plan de rénovation de l'enseignement des langues sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/D0067/prl.htm>

²⁰⁴ Plan de rénovation de l'enseignement des langues : développer l'apprentissage en autonomie. <http://eduscol.education.fr/D0067/prl.htm>

²⁰⁵ Les pédagogies différenciées postulent l'adaptation des méthodes d'enseignement à la diversité des élèves.

D'autre part *Lirebel* déclare s'appuyer sur les recommandations de l'ONL. On peut noter l'absence de définition du sigle ONL. Cette absence est signifiante : le catalogue CNS s'adresse à des professionnels censés connaître l'Observatoire national de la lecture, et reconnaître en lui un organisme de référence. En effet, dans ses missions, l'ONL est amené à formuler « *des recommandations pour améliorer la formation initiale et continue des enseignants, pour prévenir et lutter contre les phénomènes d'illettrisme chez les jeunes adultes, et pour développer la diversification des pratiques pédagogiques adaptées* »²⁰⁶.

GIBII a été créé par l'académie de Bordeaux, l'application bénéficie d'une légitimité de fait. Les concepteurs précisent malgré tout que *GIBII* permet de répondre aux attentes de la circulaire ministérielle instituant le B2i. Sur le site du téléchargement de l'application²⁰⁷, un lien renvoie à la présentation de *GIBII* sur le site Educnet²⁰⁸. Le lien avec l'institution scolaire est donc sans équivoque.

Télénotes est le produit d'un éditeur public tout comme *Géoplan-Géospace* et *Lesite.tv*. Ils mettent tout de même l'accent sur leur proximité avec les établissements scolaires et avec les enseignants.

Télénotes insiste sur la notion d'éditeur public : « *l'éditeur public au service des établissements* », « *la maintenance reste la responsabilité du CRDP, éditeur public* ». L'application est compatible avec d'autres applications de gestion des élèves (SCONET) et des enseignants (STSWeb) utilisées au niveau national. Et dans le menu gauche, un lien dirige le visiteur vers les établissements qui ont souscrit l'abonnement « *ils nous ont fait confiance* »²⁰⁹.

*Géoplan-Géospace*²¹⁰ est présenté sur le site du CRDP Champagne-Ardenne accompagné du label RIP, « *Produit classé RIP 2003* ». Les améliorations récentes du logiciel et le passage au statut de logiciel libre simplifient la gestion des droits et l'installation sur « *tous les postes informatiques de l'établissement et personnels des enseignants et élèves* ».

Pour *Lesite.tv*, la référence à l'institution scolaire se fait par le soutien affiché du Ministère de l'éducation nationale. Sur la page d'accueil, le logo du ministère est apposé dans la colonne

²⁰⁶ Page de présentation des missions de l'ONL

²⁰⁷ Téléchargement de *GIBII* : <http://priam.ac-bordeaux.fr/meligibii.htm?>

²⁰⁸ Présentation de *GIBII* sur Educnet, site du ministère de l'éducation nationale dédié aux TICE : <http://www2.educnet.education.fr/sections/cdi/pedago/brevet/>

²⁰⁹ Page d'accueil de *Télénotes* : www.telenotes.fr

²¹⁰ <http://www.crdp-reims.fr/ressources/lib/>

de gauche. Il renvoie vers le site du ministère de l'éducation nationale. De plus le site est le fruit d'une association entre France5 (chaîne du groupe France télévisions) et le SCEREN (éditeur public de ressources pour l'éducation).



Image 14 : page d'accueil du site.tv

La rubrique *Partenaires* présente tous les soutiens du site.tv : l'association avec « *de nombreux partenaires reconnus pour leur savoir-faire et leur implication au sein de la communauté éducative* »²¹¹. Les quatre premiers liens concernent les partenaires institutionnels ; les trois autres, les partenaires privés. Les relations privilégiées avec les institutions publiques sont mises en évidence. Et la volonté de proposer un service à l'attention des « *enseignants et des élèves* » est soulignée par la phrase accompagnant le logo du site.

2.2.2.3. Les discours des acteurs-médiateurs

- *Confiance cognitive*

La notion de confiance est très présente dans le discours des acteurs-médiateurs. Elle est liée à la modernité et à la prise de risque que suppose le changement. Certains chefs d'établissement font ce constat avec amertume (*collège A*). Fortement incités au niveau académique à développer les usages des ressources numériques, ils ont dû se confronter parfois à un manque d'enthousiasme des enseignants. Ils évoquent des enseignants « *réfractaires* » (*collège B*).

²¹¹ Page de présentation des différents partenaires du site Lesite.tv : http://www.lesite.tv/index.cfm?nr=0&idserv=110&volet_id=262

Présentés comme ceux qui « *refusent l'informatique* » (collège A), « *refusent de s'investir* » (collège B) et « *conservent leurs habitudes* » (collège B). L'image de ces réfractaires est négative mais ils ne sont pas très nombreux : 3 enseignants sur 65 dans le collège B, 8 sur 69 dans le collège A.

En revanche si une majorité d'enseignants n'est pas dans le refus, ils ne s'emparent pas pour autant du dispositif. Les cinq principaux interrogés dressent cet état des lieux : « *il n'existe pas d'opposition manifeste de la part des enseignants* » (collège E) pourtant le « *dispositif n'est pas assez exploité* », « *il y a peu d'utilisation en classe* » (collège C). Selon eux trois raisons peuvent expliquer ce constat.

Tout d'abord ils considèrent les incertitudes techniques comme l'obstacle majeur : la non fiabilité de la technique poussent les enseignants à choisir des voix plus traditionnelles. « *Les pannes techniques sont des obstacles* » (collège C). D'autant plus lorsque cette panne a lieu en présence des élèves : « *ils ne souhaitent pas être confrontés à la panne devant les élèves* » (collège D). Par voie de conséquence, l'incertitude amène certains enseignants « *à demander la présence de l'ATI* » (collège D) durant le cours afin qu'il gère toutes les questions techniques.

Ensuite ils émettent une deuxième raison importante pouvant expliquer le manque d'investissement des enseignants : la « *peur que les enfants en connaissent plus qu'eux* » (collège E). Le principal du collège C précise : « *les gamins en savent plus que les profs mais surtout à 80% ils n'ont pas peur de se tromper* ».

Enfin la dernière raison est liée au manque de formation. Les cinq principaux aidés des COTIC et des points ACAR, ont mis en place des formations au sein de leur établissement afin que les enseignants « *se sentent plus sûrs d'eux dans la pratique de l'outil* » (collège E). Quelques fois la dynamique a mis du temps à s'installer. « *La première année, les demandes de formation étaient très faibles* » (collège D).

La peur de la panne technique, la peur de se tromper et le manque de formation poussent une partie des enseignants vers une attitude de repli, ou qualifiée comme telle par les chefs d'établissement. Cette attitude est vraisemblablement liée à leur propre formation pédagogique, à leur capacité à remettre en question leurs méthodes de travail, à prendre et à accepter un risque pas toujours explicitement annoncé.

Les ressources numériques dans la classe impliquent à la fois une connaissance technique, un recul pédagogique par rapport au contenu proposé par la ressource et une capacité à gérer

l'imprévu (en particulier les pannes de réseau, d'ordinateurs). Or ces questions ne sont pas toujours abordées dans la formation initiale et continue des enseignants. Les formations proposées s'attachent à apporter une maîtrise de l'outil (pour les logiciels de bureautique par exemple), des pistes d'usages pédagogiques pour les logiciels disciplinaires²¹². Elles ne prévoient pas comment, l'enseignant peut construire un cours en envisageant une possible défaillance technique. Peut-être parce que dans les discours d'accompagnement (du CG13 en particulier) et dans les discours des ressources, la défaillance technique est rarement envisagée.

De leur côté les professeurs-documentalistes utilisent également un vocabulaire lié à la confiance, à la sécurité et au risque. Mais en le situant au niveau de leur pratique, des changements dans l'exercice du métier. Une majorité (3 sur 5) considère que le dispositif Ordina13 a créé des **freins** à l'exercice de leur métier (*collèges A, C, D*). Le fait que les élèves aient un ordinateur portable entraîne la nécessité d'une « **surveillance** » accrue (*collège A*) car il peuvent avoir accès à Internet « *partout dans l'établissement* » (*collège A, D*). Ils doivent « **contrôler** qu'il n'aille pas n'importe où » (*collège D*). Les élèves font des recherches directement sur leur poste et ne « *passe plus par notre intermédiaire* » (*collège A*).

D'ailleurs tous les établissements se sont sentis dans l'obligation de mettre en place une charte pour **cadrer** l'usage d'Internet dans l'établissement. Ce faisant ils se sont inscrits dans les orientations nationales plus rapidement que les autres établissements de l'académie. Dès la « *première année un travail de sensibilisation* » a été fait, « *une charte signée par tous les protagonistes, famille, élèves, enseignants* » (*collège B*). Pour le principal du *collège C*, c'était un « *impératif* », bien qu'avec « *le WIFI partout, il n'y ait pas de **protection** possible* ».

Deux professeurs-documentalistes (*collèges B, E*) notent, contrairement à leurs collègues cités précédemment, que l'arrivée du dispositif leur a permis de faire reconnaître au niveau de l'établissement « *leurs compétences en matière d'accès à l'information* » (*collège E*). En effet, « *la formation à la recherche, la **validation** des sources d'information font parti du quotidien* » des CDI (*collège E*). Ils précisent que leurs problématiques deviennent « *soudainement celles de tous les enseignants* » (*collège B*). A « *titre de conseil* », ils participent à la mise en œuvre d'une réflexion globale sur la gestion et l'accès aux ressources documentaires numériques dans l'établissement (*collège B, E*). Par extension, ils doivent « *penser l'organisation des ressources documentaires à l'échelle de l'établissement et plus*

²¹² Page de présentation des formations 2006-2007 proposées par l'académie d'Aix-Marseille : <http://webasp.ac-aix-marseille.fr/dafip/paf/pa.asp?pa=1E>

seulement à l'échelle du CDI » (*collège E*).

- **Confiance institutionnelle**

Les ressources du dispositif Ordina13, bien qu'initié par la collectivité territoriale, font appel aux *sceaux d'approbation*²¹³ de l'institution scolaire et de l'académie d'Aix-Marseille.

Dans les discours des acteurs-médiateurs, les références à la confiance normative sont recherchées dans l'organisation éditoriale des discours, dans la manière dont les acteurs-médiateurs appréhendent le dispositif proposé. Retrouve-t-on dans leur perception d'Ordina13, les marques de la confiance que les ressources diffusent ?

Les acteurs-médiateurs les plus concernés par les discours diffusés par les ressources sont les coordinateurs TICE et les professeurs-documentalistes. Leur perception n'est cependant pas tout à fait identique.

Les cinq COTIC rencontrés sont des enseignants volontaires, choisis pour leur implication et leur connaissance dans le domaine des ressources numériques. Ils utilisent les ressources dans leur classe. Ils sont plutôt convaincus du bienfait de l'utilisation du numérique en classe. Pour eux, les ressources numériques aident à « *rendre les élèves plus **autonomes*** » (*collège D*). La ressource *Maxicours* a été choisie par le collège C parce que « *les exercices permettent aux élèves de travailler le **programme** en **autonomie** à la maison et au CDI* ». Dans le collège E, *Maxicours* « *facilite le travail avec les élèves en difficulté. L'apprentissage est différent, plus ludique* ». *Lesite.tv* permet « *d'illustrer les cours de manière vivante et interactive* » (*collège D*).

2.2.3. Un glissement de la prérogative politique en émergence...

Le CG13 et la DATSI convoquent tous les deux des éléments permettant de rassurer l'utilisateur. Ils considèrent que la complexité technique doit s'effacer pour favoriser l'usage. Ils considèrent également qu'un accompagnement et qu'un cadre sont nécessaires au bon fonctionnement du dispositif. Pour autant ont-ils la même légitimité à exercer cet accompagnement ?

Ils sensibilisent, par l'intermédiaire d'un guide ou d'une charte, les usagers aux dérives

²¹³ Le sceau d'approbation est une garantie attestant une communauté de pratiques et de valeurs entre deux organisations, personnes. L'expression est définie dans la première partie, chap.3, section 2

possibles liées à l'usage des ressources numériques. Aujourd'hui, beaucoup d'organisations publiques ou privées rédigent ce type de document afin d'informer leurs usagers sans leur imposer un ou plusieurs textes de lois, peu accessibles en terme de lecture. Il s'agit d'une forme de vulgarisation des textes de lois liés au numérique et à l'informatique. Le terme vulgarisation exprime l'idée que la reformulation de la loi permet de la « *débarrasser de ses difficultés spécifiques afin de la rendre accessible au grand public* »²¹⁴.

La charte académique s'inscrit dans une démarche pédagogique, de « *formation, de sensibilisation et de responsabilisation des utilisateurs* » [BOEN 26/02/04]. Plus précisément, une charte, « *dans le monde de l'éducation, [est] un acte juridique définissant solennellement les droits et devoirs des acteurs en particulier pour l'utilisation de l'Internet* »²¹⁵. Elle trouve sa légitimité dans les recommandations d'une circulaire ministérielle parue en février 2004, stipulant : « *chaque établissement et école devra établir une charte d'utilisation de l'Internet et l'annexer au règlement intérieur* » [BOEN 26/02/04].

Le Guide des bons usages proposé par le CG13 et annexé à la convention tripartite, est un recueil de conseils pour un usage raisonné du dispositif *Ordinal3*. Il s'appuie sur des recommandations issues de différents sites²¹⁶. Ce guide ne fait-il pas double emploi avec la charte des collègues ?

Non sans doute, deux arguments peuvent être convoqués :

- Le dispositif est né alors que peu d'établissements avaient rédigé une charte, la circulaire datant de février 2004 [BOEN 26/02/04]
- Le dispositif est également destiné à un usage dans le cadre familial (10 heures de connexion à Internet sont offertes aux familles).

Le CG13 peut donc émettre quelques recommandations de bon sens. Elles peuvent apparaître comme un dédouanement de la collectivité envers l'outil qu'elle met à disposition. Par exemple, lorsqu'elle évoque le téléchargement de logiciels litigieux générant un accès surtaxé à Internet, elle précise en majuscule : « *CE MONTANT EST ENTIEREMENT À LA CHARGE DE L'UTILISATEUR ET DE SA FAMILLE* »²¹⁷. Elle évite ainsi un possible recours juridique de la part des familles.

²¹⁴ TLFI, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=100329240;r=1;nat=;sol=1;>

²¹⁵ Définition d'une charte sur le site *Légamédia*, site dédié à l'information juridique de la communauté éducative, édité par le Ministère de l'éducation nationale : <http://160.92.130.159/legamedia/fiches/charte.htm>

²¹⁶ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_guide_bonsusages-rub-8.html

²¹⁷ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_guide_bonsusages-rub-7.html

L'ATI a-t-il vocation à enseigner ?

En revanche, certains conseils révèlent quelques glissements de la prérogative politique en mettant sur un même plan le rôle de l'ATI, celui de l'enseignant et l'apprentissage en autonomie : « à toi également, seul, avec tes professeurs, l'Assistant Technique et Informatique (ATI) ou le référent informatique du collège, d'apprendre à utiliser au mieux les outils de bureautique, la recherche documentaire sur Internet ou encore le courrier électronique »²¹⁸. Un peu plus loin des conseils sont apportés pour « naviguer sur Internet »²¹⁹. Là encore l'ATI est cité comme adulte référent sur « l'utilisation des dispositifs de sécurité » (firewall, anti-virus et logiciel de filtrage).

Tous les conseils apportés dans cette rubrique figurent dans les différents domaines de compétence du B2i (Brevet informatique et Internet), notamment dans le domaine 2, adopter une attitude responsable, dans le domaine 4, s'informer se documenter et dans le domaine 5, communiquer, échanger [BOEN 16/11/06] [BOEN 23/11/00]. L'ATI, en raison de ses compétences techniques, peut certainement apporter une aide ponctuelle. Mais le positionner à l'égal de l'enseignant lorsqu'il s'agit d'apprentissages, « apprendre à utiliser », peut donner à penser que la compétence technique suffit pour enseigner.

Par ailleurs l'ATI est souvent convaincu que ses compétences techniques et sa connaissance des élèves peuvent lui ouvrir les portes de la classe. Parfois la demande vient des enseignants eux-mêmes qui estiment leurs compétences techniques insuffisantes. Mais lorsqu'un enseignant demande à un ATI d'évaluer la partie technique d'un QCM, ne lui délègue-t-il pas une partie de ses compétences dont la légitimité est reconnue dans la plupart des cas par un concours national [CG13 2004a] ?

De même, lorsque l'ATI est présent pendant un cours pour réparer une panne éventuelle, d'une part cela n'entre pas dans le cadre de son contrat, d'autre part la situation s'avère intenable si ne serait-ce que deux enseignants font la demande simultanément. Dans le collège A, quand les enseignants ont demandé en conseil d'administration la présence de l'ATI pendant le cours, le principal a répondu : « l'ATI est un technicien, il n'a pas vocation à intervenir dans les cours » repositionnant ainsi chaque personne dans le rôle qui doit être le sien.

²¹⁸ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_guide_bonsusages-rub-1.html

²¹⁹ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_guide_bonsusages-rub-7.html

Les ressources pédagogiques et le rôle de l'enseignant...

Les éditeurs de ressources documentaires, en proposant aux établissements une ressource simple à mettre en œuvre, fiable, apportent une plus-value à l'enseignant ou à l'administration de l'établissement. Une part du travail est vraisemblablement facilitée et le gain peut sembler important. Cependant des questions émergent sur l'importance prise par ces ressources au sein de l'établissement.

Mais quand un enseignant d'anglais dit que l'élève accorde plus facilement sa confiance à la machine, il met en question sa propre capacité à générer cette confiance auprès des élèves. Quand il dit que grâce au logiciel l'ensemble des élèves de la classe sont actifs, il met en question la capacité d'un enseignant à transmettre son savoir à une classe entière. Quand les élèves sont seuls face à l'ordinateur, le casque sur les oreilles, que le logiciel gère entièrement le parcours de l'élève (*Maxicours, Tell me more, Lirebel*) quel est le rôle de l'enseignant [CIV 2006] ?

Le glissement de la prérogative peut avoir lieu lorsque c'est la ressource numérique qui paraît apporter toute la plus-value à l'acte d'enseignement, lorsque l'on ne distingue plus dans les discours d'accompagnement et dans les discours des ressources documentaires, la plus-value que peuvent apporter les enseignants.

Les éditeurs hébergeurs des données personnelles des usagers...

Lorsque la gestion d'une application contenant des données personnelles (coordonnées des élèves, des enseignants...) ne se fait plus dans l'établissement scolaire, qui est propriétaire des données et qui peut y avoir accès ? Les applications sont accessibles en ligne à partir d'un serveur distant. L'accès est **sécurisé** par l'intermédiaire d'un protocole (https), d'identifiants, de mots de passe, le tout pour mettre en confiance l'utilisateur. Mais la question de la gestion de ces serveurs se pose.

L'application *Télénotes* contient les données privées de plusieurs milliers d'élèves (nom, adresse, date de naissance, parcours et évaluation scolaire). Elle est aujourd'hui portée par le CRDP d'Aix-Marseille, un éditeur public. Un certain nombre de précautions ont été prises quant à la protection des données et des assurances sont énoncées. Pourtant, la multiplication de ce type d'applications dans les établissements²²⁰ soulève un réel problème de dispersion de

²²⁰ Les applications SCINET et STSWeb de gestion des élèves et des enseignants fonctionnent de cette manière

ces données à caractère personnel. D'une part, chaque éditeur peut constituer, en fournissant une ressource documentaire numérique à l'établissement, un fichier contenant *a minima* noms, prénoms et date de naissance des élèves et des enseignants, lieu de scolarisation ou de travail. D'autre part, l'Education nationale ne risque-t-elle pas devenir un fournisseur « officiel » de données à caractère personnel ? Si des limites ne sont pas fixées au niveau de l'Etat, peut-être est-ce aux usagers, aux acteurs-médiateurs de le faire.

Quand la collectivité territoriale choisit des ressources pédagogiques...

A première vue l'ensemble des ressources proposées par le CG13 apparaît plutôt hétéroclite et ne semble pas répondre à une logique explicite. L'ensemble ne révèle pas un projet éducatif et pédagogique cohérent.

- les critères qui ont présidé au choix de ces logiciels ne sont pas explicités
- les personnes ayant décidé du choix de ces logiciels ne sont pas identifiées
- la diversité des logiciels proposés ne répond pas à une logique pédagogique : toutes les disciplines ne sont pas représentées, seuls quelques points des programmes scolaires sont mis en exergue.

Dès lors, plusieurs questions se posent sur les compétences des acteurs. Car les logiciels sont fournis sans discrimination à l'ensemble des collèges. Or le choix des ressources pédagogiques est en principe du ressort des enseignants et s'inscrit dans le cadre d'un projet pédagogique (propre à l'enseignant ou à l'établissement). En sélectionnant *a priori* un certain nombre de logiciels, le CG13 ne limite-t-il pas la possibilité de retenir d'autres ressources sur le même thème ? Par exemple un collège va-t-il sélectionner et payer une 2^{ème} encyclopédie, alors que l'Encyclopédie Hachette lui est déjà offerte ? En rendant ces logiciels disponibles sans médiation, l'établissement scolaire répond-il à sa vocation pédagogique : absence de traitement documentaire, absence de pistes de travail... En terme de responsabilité si une ressource présente un « défaut quelconque » qui en est responsable : la collectivité ou le chef d'établissement ?

Se pose également la question de l'évaluation, de la sélection et du financement des ressources. En étant à l'initiative du choix de certaines ressources documentaires, la collectivité reste-t-elle dans le cadre de ses compétences ?

- Oui, si l'outil est fourni uniquement pour un usage privé, dans le cadre familial. Dans ce cas il s'agit d'une décision relevant de la politique de soutien aux familles. Elle s'inscrit dans un cadre péri-éducatif, comme la décision d'offrir un

dictionnaire de français édité chez Larousse aux élèves de sixième, et aux élèves de cinquième l'Atlas du 21^e siècle édité par Nathan²²¹.

- Non, si l'outil est destiné à un usage éducatif, dans le cadre scolaire. Dans ce cas il s'agit d'un positionnement sur les prérogatives des équipes pédagogiques responsables du choix des ressources les plus pertinentes pour les élèves.

La frontière est ténue. Aujourd'hui en décidant de « donner » le portable aux élèves, la collectivité fait le choix d'un soutien aux familles : les portables ne seront plus sécurisés et ne pourront pas être apportés au collège²²². En finançant une ressource « bureautique » et une ressource « usuelle », le CG13 permet à l'établissement de compléter son choix de ressources documentaires en fonction de ses critères pédagogiques propres. Le glissement de la prérogative politique persiste mais de manière atténuée.

²²¹ Cette action est présentée sur le site Ordina13 dans « le coin des familles ». Plusieurs éléments sont à souligner : l'action concerne les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} exclus du dispositif Ordina13, les deux éditeurs sélectionnés sont, avec Hachette, deux éditeurs majeurs de l'édition scolaire : le collège est le relais de l'action du département en acceptant de distribuer les deux ouvrages.

²²² Foire aux questions sur le site Ordina13 consacré à l'évolution du dispositif : www.ordina13.com/1024/page-1024_don.htm

Partie 2 - Chapitre 3. L'évidence technologique : symptôme de l'impensé

Ce chapitre a pour but de rechercher par une lecture sémio-politique du contexte de déploiement des ressources numériques éducatives et du dispositif Ordina13, le symptôme de l'impensé précédemment explicité sous le terme « évidence technologique » et ses déclinaisons la bienveillance, l'injonction et la modernité. Pour rappel, le schéma ci-dessous reprend les éléments du schéma de lecture en liaison avec l'« évidence technologique ».

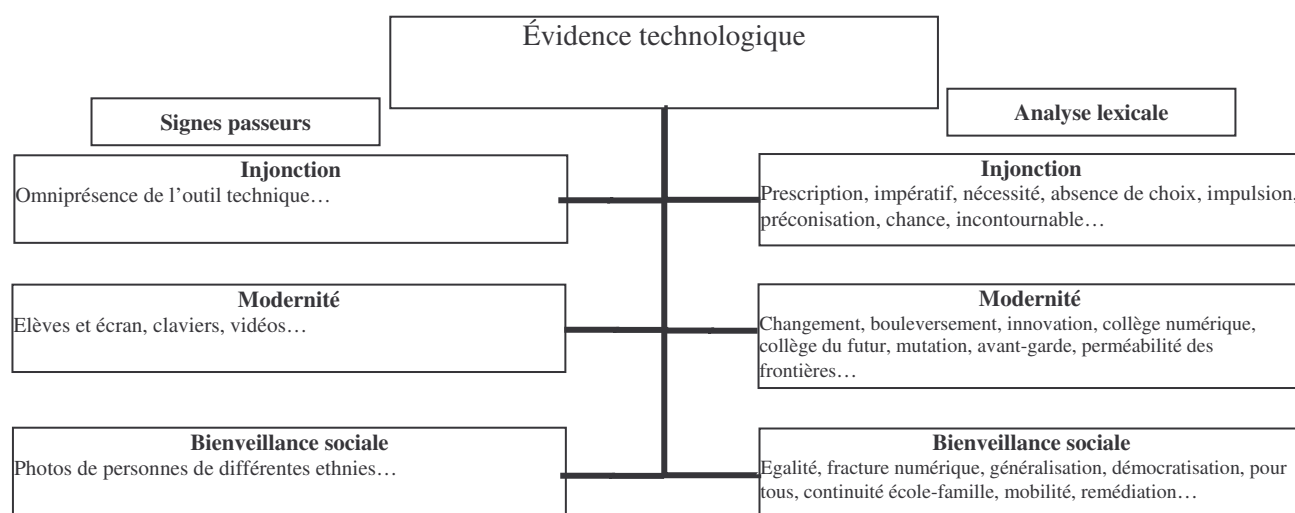


Schéma 6 : clés de lecture sémio-politique de l'évidence technologique

2.3.1. Lecture du contexte global

Le déploiement des ressources numériques dans l'éducation se justifie par une logique économique explicitée dans le chapitre 2.1 « maîtrise de la complexité ». Selon l'OCDE, il est justifié également par deux autres logiques :

- une logique sociale postulant l'exclusion possible de toute vie sociale des personnes ne maîtrisant pas les technologies. « Ces compétences sont considérées comme des compétences "**vitales**", aussi **essentiels** que l'aptitude à lire, écrire, et compter, de telle sorte que la littératie numérique qui regroupe l'éventail des capacités et processus liés aux TIC, devient une **exigence** et un **droit** pour tous les apprenants » [OCDE 2001, p.10]. Cette logique imprègne les discours sur la

fracture numérique dans lesquels l'école est un des, voire le recours pour enrayer ces inégalités.

- une logique pédagogique soulignant la nécessité pour l'école d'être en phase avec ses usagers, soulignant également l'impact sur la motivation des élèves, la réactivité de l'enseignement et le réalisme des ressources utilisées. Les élèves *« veulent que l'école reflète les réalités qu'ils reconnaissent dans la vie contemporaine et qu'elle les prépare aussi à les affronter. Lorsque l'école n'y parvient pas, ils se désintéressent de plus en plus de ce qu'elle peut offrir »* [OCDE 2001, p.11]. Dans cette logique la modernisation des parcours scolaires est une condition *sine qua non* de la survie de l'Ecole en lien avec la volonté de ses usagers. Elle conditionne l'Ecole à n'être qu'un service, soucieuse de répondre non plus à une dimension éducative mais à des besoins individuels.

Dès lors, l'école n'a pas d'autre choix que d'intégrer ces outils. Elle se doit d'être en phase avec une société moderne et d'utiliser les ressources de son temps sous peine de devenir un lieu hors du temps. Dans une étude prospective de l'OCDE, appelée *Réseau d'apprenants et société en réseau*, le scénario d'un déclin de la place de l'école est d'ailleurs envisagé, il évoque une école à la marge, déconnectée des réseaux et ne pouvant plus assurer son rôle de lien social [OCDE 2001]. Le discours alarmiste sur la fracture numérique est très présent : *« il faut utiliser les stratégies de formation à l'aide des TIC pour instaurer des liens beaucoup plus étroits entre l'école, le domicile et le monde extérieur et par là même combler le fossé numérique qui risque de se faire jour »* [OCDE 2003, p.155]. D'autant plus, nous l'avons vu, que des cadres sont mis en place afin que cette évolution se fasse en confiance (partie 2, chapitre 2).

2.3.1.1. Dynamique externe à l'école

Les TIC occupent une place récurrente dans les publications de l'OCDE. Elles figurent notamment dans une série intitulée *L'école de demain*. Il s'agit d'un programme de recherche créé au début des années 1990. Depuis 2001, un rapport est produit annuellement et tous intègre un chapitre plus ou moins important sur cette question traitant à la fois de l'équipement, des usages et des réseaux. *« S'emparer de nouvelles formes d'organisation, de gestion et de gouvernance exige de prêter attention à l'environnement plus vaste qui empiète constamment sur le monde de l'école [...] les caractéristiques principales de cet environnement : la mondialisation, l'immigration, la montée de l'individualisme, les*

technologies de l'information et de la communication (TIC), l'influence des valeurs de marché et l'essor du travail au féminin » [OCDE 2003, p.12]. Ces rapports inscrivent les TIC dans une logique de l'évidence : puisque tout le monde s'accorde à donner de l'importance aux TIC, c'est donc qu'elles sont importantes et qu'il faut en parler !

En 2004, le rapport *Analyse des politiques d'éducation* publié par l'OCDE, consacre un chapitre complet à la rentabilité des investissements dans les technologies éducatives. Le constat est celui d'une relative harmonisation des équipements dans les pays de l'OCDE qui permet de s'intéresser davantage aux apports pédagogiques de ces technologies et aux contenus numériques. « *Maintenant que le niveau d'investissement a **considérablement augmenté** et que la technologie s'est **considérablement diffusée**, on se demande de plus en plus comment les TIC peuvent être **intégrées** dans les **programmes d'enseignement** et dans les processus d'enseignement et d'apprentissage afin **d'améliorer** les acquis* » [OCDE 2004, p.59].

2.3.1.2. De l'expérimentation à la généralisation

Parallèlement, les experts, les politiques, les industriels incitent à une intégration des ressources numériques dans l'école et dessinent par leurs propos l'émergence d'un autre système éducatif. L'OMC prépare le terrain afin de faire de l'éducation un service comme un autre [Lamarche 2006]. Dans le même temps l'OCDE questionne les pratiques enseignantes « *dans certains cas, les TIC peuvent également se **substituer** à l'enseignant et lui permettre de se concentrer davantage sur les échanges avec les élèves* » [OCDE 2003, p.143]. Généralement l'impulsion, sous la pression des industriels, par les décideurs politiques qui décident de financer une action. Pour eux, les pratiques dans les établissements scolaires **doivent** suivre.

Or, dans les faits, le cap n'est pas aisé à franchir. Les pratiques sont caractérisées par des enseignants porteurs d'un projet, très investis et très dynamiques, mais le reste de la communauté enseignante ne montre pas une implication massive. Une enquête effectuée en 2006 par la société Pragma, à la demande de la SDTICE établit une typologie des enseignants utilisateurs des TICE : bons élèves, en difficulté, désengagés, intérêt individuel, enthousiaste moteur. Chaque catégorie est « *à peu près équivalente* », l'enquête évoque dans un premier temps un **sous-usage** pédagogique des TICE mais conclut en soulignant une « *opinion **très positive** des TICE* » chez les acteurs interrogés, à savoir des établissements dotés de dispositif

TICE et sélectionnés par le CTICE²²³. Autrement dit l'enquête destinée à une diffusion publique atténue la faiblesse des usages et s'attache à convaincre de **l'utilité** des TICE [SDTICE 12/2006].

Plus récemment, le ministre de l'éducation nationale a missionné une commission « e-educ » afin qu'elle propose des orientations *Pour le développement du numérique à l'école*. L'instauration de la commission, composée de dix-neuf représentants d'industriels et de huit représentants de l'Etat (quatre à la SD-TICE, un inspecteur général de l'éducation nationale, un à la DGESCO²²⁴, deux aux finances et à l'économie numérique)²²⁵, a pour but de contribuer au **développement généralisé** du numérique afin de faire « **progresser l'efficacité** » de l'école. Cet objectif « **exige un soutien fort et continu** » de la part de l'Etat et des collectivités territoriales. Il est « **urgent** » de **mobiliser** tous les acteurs afin de répondre aux « **enjeux éducatifs, sociaux et économiques qui s'imposent** » à la France [MEN 05/2008, p.2].

Dans ce rapport l'injonction est fortement présente, joue sur l'urgence et les enjeux de société. Mais cette urgence n'est pas définie par les acteurs du système scolaire (un inspecteur général mais aucun enseignant, aucun chef d'établissement dans la commission). Le numérique à l'Ecole est posé comme une évidence qui évite aux décideurs politiques tout questionnement. Et finalement les priorités établies s'inscrivent dans les préconisations de l'OCDE, de l'OMC et de l'Europe pour qui l'école doit se mettre au service de l'économie.

2.3.2. Lecture du dispositif

Le dispositif Ordina13 est un puissant révélateur de la mise en évidence des ressources numériques éducatives dans le discours politique. Les éléments clés de la supposée urgence éducative sont largement présents : la lutte contre la fracture numérique, l'appartenance à la société de l'information, le collège étendu...

2.3.2.1. Les discours d'accompagnement

- **La politique éducative du Conseil général des Bouches-du-Rhône (CG13)**

En 2003, lorsque le CG13 a équipé tous les établissements du département, le taux

²²³ CTICE : Conseiller TICE des recteurs d'académie

²²⁴ DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

²²⁵ Composition de la commission e-educ :

http://media.education.gouv.fr/file/2008/24/5/Pour_le_developpement_du_numerique_a_l_ecole_27245.pdf, page visitée le 02 juillet 2008.

d'équipement des élèves et des établissements scolaires était inférieur à la moyenne nationale. Quatre ans plus tard, ce taux est un des plus élevés²²⁶. Pour le président du CG13, la mise à disposition d'un ordinateur est un « *atout **indispensable*** » pour « *la construction de l'avenir* » des collégiens [GUE 2007]. Jeannine Ecochard, conseillère générale déléguée à l'éducation, évoque un dispositif dans « *l'intérêt* » des enfants afin de « *mieux les armer pour préparer leur avenir* » [ECO 2006a]. Aucune précision n'est apportée sur les termes « atout », « intérêt ». En quoi l'ordinateur aidera-t-il les collégiens à se construire un avenir ? Pour justifier cette injonction, les arguments apportés ne se fondent pas sur les propriétés de l'outil mais sur les notions de modernité et de bienveillance sociale.

Lors d'une conférence, le président du CG13 déclare sur un ton affirmé et convaincu qu'il « *est **nécessaire et fondamental*** » de « *mettre à la disposition de l'ensemble des collégiens les moyens les plus **modernes** et les plus **sophistiqués*** » [GUE 2006a]. Et dans un article du magazine *Ordinamag*, il souhaite accorder « *une **place toujours plus grande au numérique** dans la vie scolaire et les études, comme l'**exigent** les mutations de notre société* » [GUE 2006b].

Ainsi, la politique éducative rejoint la politique sociale en permettant à « *chaque élève **quel que soit son niveau financier** [...] d'accéder à ces technologies* » [GUE 2006a]. L'objectif annoncé étant que « *les nouvelles générations ne soient pas **victimes** de la **fracture numérique*** » [GUE 2006b], fracture dont « *l'existence est une menace pour notre société* » [GUE 2007].

Dans la description du dispositif présente sur le site de l'Observatoire des Territoires numériques, la modernité et la bienveillance font parti des objectifs et des enjeux du projet : « *lutte contre la fracture numérique, elle-même composante de la fracture sociale* », « *usages et accès aux TIC dans les familles* », « *modernisation des infrastructures informatiques et réseaux des établissements publics* » [BRI 2007]. L'évolution récente vers le **don** des ordinateurs portables inscrit davantage le dispositif dans la problématique de la bienveillance sociale.

Dans **tous** les discours du CG13 se retrouve le déterminisme technologique fait d'injonction, d'engagement en faveur d'une école moderne, offrant à tous l'accès aux ressources numériques, permettant une insertion plus aisée dans le monde professionnel et « *dans la vie*

²²⁶ Enquête sur les Technologies de l'information et de la communication (ETIC) de 2006 : une moyenne de 31,4 ordinateurs pour 100 élèves de collège dans l'académie d'Aix-Marseille (sachant que plus de 70% des élèves de l'académie sont situés dans le Bouches-du-Rhône). C'est également une des académies où le taux de ressources documentaires et logicielles est le plus élevé. <http://www2.educnet.education.fr/plan/etic/>, page visitée le 2 juillet 2008

de tous les jours » [GUE 2007]. Ces thématiques sont présentes dans les orientations prises au niveau international pour le développement de *l'économie de la connaissance*²²⁷ (Corbett) et la *formation tout au long de la vie* (CCE 2002). Le président du CG13 insiste d'ailleurs sur la **fracture** entre ceux qui ont accès au numérique et « *les autres, qui faute de formation ou de moyens, ne peuvent franchir cette porte vers le monde, l'autre, la connaissance* » [GUE 2007].

- **La politique de développement des TICE de l'Académie d'Aix-Marseille**

Lorsque le Recteur de l'académie d'Aix-Marseille déclare que l'école doit former « *de futurs citoyens responsables pour qui la maîtrise des outils est indispensable à l'exercice d'une activité professionnelle* », il souligne la bienveillance du dispositif qui permet aux élèves de préparer leur avenir. Il le présente comme « *une chance* », « *particulièrement lorsque leur milieu familial ne les y avait pas familiarisé* » [GAU 2006].

Cette bienveillance trouve un écho dans les orientations de l'académie qui incite et facilite l'usage des ressources numériques dans sa politique éducative : « *il faut que notre enseignement intègre à son profit ces nouvelles ressources fournies par l'évolution des technologies* » [ACA 2005d]. Il semble qu'à ce niveau, un glissement existe dans la manière d'appréhender la ressource éducative. Avant les enseignants s'appropriaient les ressources en fonction de leurs besoins. De fait, les ressources acquéraient une nouvelle légitimité en tant qu'outils éducatifs [Moeglin 2004]. Aujourd'hui les enseignants **doivent**, au risque d'être en décalage avec la société, intégrer ces ressources²²⁸ dans leurs pratiques.

Dans les livrets *L'état de l'académie 2005-2006*, la page sur « *La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (TIC)* », comporte sur une trentaine de lignes 4 fois le verbe « devoir »²²⁹, l'affirmation de la « *priorité* » de cette question. Cette page présente également la « *dimension exceptionnelle* » de l'opération Ordina13 qui va « *permettre de développer de façon très importante l'utilisation en classe des ressources* » [ACA 2005 e].

La nécessité pour l'académie d'intégrer les TICE se traduit dans le volant de formations proposées : « *3300 journées de formation* » pour développer les usages liés à Odina13 [ACA 2005 e]. Dans le plan académique de formation (PAF), « *la maîtrise des TICE et éducation aux médias* » et la « *maîtrise des systèmes d'information et de communication* » sont inscrites

²²⁷ L'économie de la connaissance est l'enjeu du processus de Lisbonne défini en 2000 au conseil européen

²²⁸ Depuis juillet 2006, la maîtrise des technologies de l'information et de la communication figure dans le socle commun des connaissances (BOEN 12/07/2006)

²²⁹ http://www.ac-aix-marseille.fr/public/download/1075/pubacad0607_maitrise.pdf

dans les 14 « *priorités académiques* » [ACA 2007b]. Ces deux priorités rassemblent 163 formations allant de la maîtrise des logiciels à l'intégration des ressources documentaires dans les pratiques de classe en passant par le développement d'outils de gestion. Elles occupent près de 22% de l'offre de formation alors qu'elles représentent 15% des priorités académiques.

2.3.2.2. *Les discours produits par les ressources*

- **Les ressources proposées par le CG13**

Parmi les ressources mises à disposition par le CG13 se trouvent les logiciels disciplinaires, les outils et l'encyclopédie installés sur les ordinateurs, le site-ressource (et vitrine) *Ordinal3.com* et une personne-ressource, l'ATI.

Ordinal3.com présente les caractéristiques d'un dispositif : un environnement complètement aménagé pour l'élève. Car le site est également une vitrine pour toutes les actions du CG13 en direction des jeunes. L'interface est dépouillée et les illustrations peu nombreuses. Le bleu est la couleur dominante comme sur le site officiel du Conseil général²³⁰. Le bleu est également la couleur de la coque des ordinateurs portables fournis aux élèves. D'ailleurs visuellement l'accent est mis sur le portable alors que dans les discours d'accompagnement l'accent est mis sur la globalité du dispositif : « *Ordinal3 on l'a beaucoup caricaturé dans notre département et ailleurs ; d'abord on l'a réduit à une distribution d'ordinateurs portables [...] s'il faut considérer qu'Ordinal3 c'est ça, c'est une erreur* » [ECO 2006b].

Le bandeau présent sur l'ensemble des pages du site est composé du logo et de photos d'élèves avec leur ordinateur portable. On peut supposer qu'il s'agit d'élèves puisque une jeune fille lève la main comme pour prendre la parole dans la classe.



Image 15 : bandeau du site Ordinal3.com

²³⁰ <http://www.cg13.fr/>

La composition du logo met l'outil au cœur de l'action du CG13 : « ordina » pour ordinateur est entouré par le « 13 » du Conseil général. L'association de l'outil et du 13 dans la composition du nom d'une opération est une déclinaison du modèle de communication du Conseil général : pour organiser des visites d'entreprises ou d'organismes culturels avec les classes, existe un « Passeport13 » ; les actions de la bibliothèque départementale des Bouches-du-Rhône ou des archives départementales se retrouvent sous « Biblio13 » et « Archives13 » ; la société de transport « Cartreize » est équipé d'un système de billetterie automatique « Ticketreize »... Tous les exemples ne sont pas cités et la page d'accueil du site du CG13 en montre d'autres²³¹.

Ainsi l'accent est mis sur l'aspect le plus moderne et sur l'action la plus visible du dispositif. Dans le menu situé à gauche de l'écran, la modernité se retrouve dans les deux onglets *Collège du futur* et *Collège numérique*.

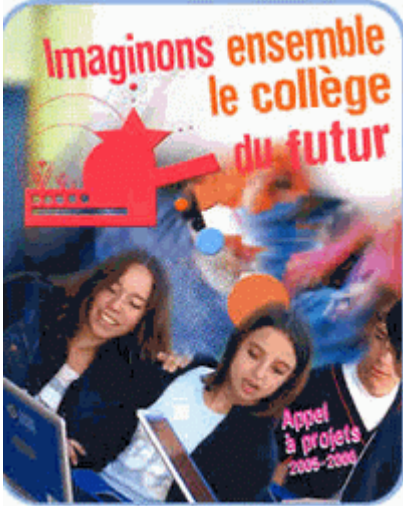
	<p><i>Collège du futur</i> est un appel à projet où les élèves doivent « sous la forme d'une réalisation numérique exclusivement (site Internet, CD-rom, vidéo numérique, diaporama ou montage numérique...) » imaginer le collège du futur²³².</p> <p>Là encore l'ordinateur portable est présent sur l'affiche de présentation du projet.</p>
--	--

Image 16 : collège du futur

Collège numérique souligne les perspectives du projet Ordina13 où le numérique peut changer la pédagogie et ouvrir les murs des établissements scolaires. Cette idée d'effacement des frontières est reprise dans une des sous-parties « un collège étendu » : « un collège hors les murs, lieu d'échanges, de création et de diffusion des savoirs, développant les échanges sous forme numérique entre enseignants, collégiens, parents et familles »²³³. La communication du CG13 met l'accent sur un univers idéalisé hors des frontières physiques et symboliques : un collège où tout le monde communique sans tension. Elle s'inscrit dans une

²³¹ <http://www.cg13.fr/>

²³² http://www.ordina13.com/1024/page-1024_clgfuturcat-rub-1.html#theme

²³³ http://www.ordina13.com/1024/page-1024_clgnum-rub-etendu.html

posture idéologique dans laquelle les TIC ont un rôle presque « magique ».

La prépondérance de l'outil et la modernité du dispositif sont également au centre du discours de l'ATI (Accompagnateur technique informatique). Tous les ATI interrogés ont fait des études plus ou moins avancées en informatique (du BTS au Master professionnel). Ils utilisent l'outil informatique depuis plusieurs années. Leur discours est empreint de termes liés à l'informatique, ce qui est en cohérence avec l'emploi qu'ils occupent.

Mais c'est un discours qui n'est pas toujours directement compréhensible par tous les interlocuteurs. « *Administration du réseau* », « *paramétrage des postes* », « *veille technologique* », « *traitement automatique des informations* », « *harmonisation des formats de fichier* », « *synchroniser les portables* »²³⁴... : autant d'expressions qui, pour un non initié, ne signifient rien ou pas grand chose. Or lors des entretiens, aucun des ATI n'a ressenti le besoin d'expliciter ce vocabulaire. Inconsciemment sans doute, ils postulent que leur interlocuteur possède le même cadre de référence. Ce qui fait dire au chef d'établissement du collège B : « *j'ai des difficultés à communiquer avec lui par méconnaissance de l'informatique* ».

Est-ce ce profil technique qui fait que les ATI ont un discours très injonctif en direction des ressources numériques ? Est-ce le fait que leur employeur indirect²³⁵ soit le CG13 ? Sont-ils alors porteurs de la parole de la collectivité ? Dans tous les cas sur les cinq ATI rencontrés aucun n'a mis en doute la **nécessité** du dispositif²³⁶.

L'ATI du collège E déclare que la généralisation des ressources numériques dans l'éducation est « *obligatoire* », celui du collège B « *on a pas le choix* ». Ils insistent sur la « *flexibilité* » (collège A, B) qu'offre l'ordinateur portable et ses avantages en terme de « *mobilité* » (collèges A, C, E) pour les élèves. En regard de ces avantages, ils estiment que l'outil est « *sous-utilisé* » (collège A), insuffisamment utilisé (collège B) ou mal utilisé (collège E) sans énoncer sur quels indicateurs ils fondent leur constat.

- **Les ressources sélectionnées par les collèges**

Parmi les ressources sélectionnées par les établissements scolaires, il est intéressant d'observer si le déterminisme technologique est un des ressorts de leur communication, si ce

²³⁴ Expressions issues des entretiens menés avec les ATI dans les 5 collèges présentés dans la partie 1.3.2.3.1 Considérations méthodologiques.

²³⁵ Leur employeur est la FAIL mais les salaires sont financés au moyen d'une subvention versée par le CG13.

²³⁶ Aujourd'hui l'employeur des ATI n'est plus la FAIL mais ils sont intégrés « en tant que fonctionnaire » au CG13 : information datée du 26 mai 2008 sur le site www.ordinal13.com.

discours fait d'injonction, de modernité et de bienveillance sociale est présent à l'écran.

- ***Injonction***

L'injonction est présente à travers l'omniprésence des ressources matérielles (claviers, écrans, casques, vidéos...) à l'écran. Elle s'exprime diversement dans les images, les diaporamas, les logos.

Lesite.tv étant un site de vidéos en ligne, le numérique est par essence au centre de ses problématiques. La ressource conjugue dans son nom deux technologies : le web et la télévision. Les flèches donne la sensation d'un mouvement qui va vers l'avenir.



Image 17 : bandeau Lesite.tv

A travers la flèche rouge *Lesite.tv* pointe vers la petite fille qui observe le monde. C'est l'image d'une technologie qui permet aux enfants de porter un autre regard sur le monde, qui permet aussi d'avoir le monde entièrement sous les yeux, à portée de mains. Là encore les frontières physiques s'effacent grâce au numérique.

Dans le diaporama présentant l'application *Tell me more éducation*²³⁷, l'ordinateur est présent sur toutes les images. Les élèves sont présentés en classe avec l'enseignant utilisant un tableau blanc interactif (TBI), en laboratoire de langue, à la maison. Il figure également en toile de fond sur le bandeau de présentation du site. La boucle est bouclée puisque l'ordinateur permet de voir l'ordinateur : une forme de mise en abîme²³⁸.



Image 18 : Tell me more education bandeau

²³⁷ <http://www.tellmemoreeducation.com/portaledu/modportalEDU.axrq#>

²³⁸ Procédé stylistique et artistique qui consiste à insérer l'objet ou le texte à l'intérieur de l'objet même ou du texte même. Ce type de procédé est destiné à créer une sensation de tournis par exemple ou traduit l'expression d'une situation sans fin ni commencement.

- **Modernité**

Certains éditeurs privilégient le texte comme support d'information même lorsqu'il s'agit d'applications en ligne. Dès lors, c'est une analyse lexicale et sémantique qui permet de les lire. *Geoplan-Geospace* permet des constructions mathématiques « *dynamiques et interactives* »²³⁹. La dernière version présente « *une puissance mathématiques accrue* », une « *interface multilingue d'une grande souplesse* ». *Télénotes* a pour caractéristiques la « *simplicité d'utilisation, la souplesse et les outils de calcul* », de nombreuses fonctionnalités sont « *automatisées* » et compatibles avec d'autres applications de gestion²⁴⁰, *GIBII* par exemple.

Sur le site du Canal numérique des savoirs, *Lirebel++*²⁴¹ offre aux enseignants une « *nouvelle version proposant de **nouveaux** contenus, de **nouveaux** exercices et de **nouvelles** approches* ». L'accent est mis sur la *flexibilité*.

Sur le site de *Maxicours*, la ressource est présentée comme un « *outil innovant...avec une facilité d'utilisation* », « *exercices interactifs et des outils spécifiques, conçus spécialement pour Internet* » tout en étant capable de « *perpétuer à travers l'utilisation des NTIC la tradition familiale d'innovation éditoriale* ». Le discours laisse entendre que l'innovation a toujours été un des moteurs de la famille et des éditions Magnard, les ressources numériques permettent de poursuivre cette *tradition*.

- **Bienveillance sociale**

Maxicours propose « *la réussite pour tous* ». Le logo coloré et dynamique reprend cette symbolique. S'agissant d'un site d'accompagnement scolaire, la portée en est accentuée puisqu'il s'agit *a priori* de ressources destinées à des élèves en difficulté scolaire.



Image 19 : logo *Maxicours*

²³⁹ Page de présentation sur le site de l'éditeur :

http://www.crdp-reims.fr/ressources/logiciels/geoplan_geospace/default.htm

²⁴⁰ Page de présentation des fonctionnalités de télénotes : <http://www.telenotes.fr/index.php?rub=2>

²⁴¹ Page de présentation de Lirebel sur le site du CNS :

<http://www.cns-edu.fr/ressource-18-lirebel-4eme-3eme.html>

Maxicours présente la spécificité de proposer deux accès distinct : un accès réservé à l'éducation²⁴² et un accès tout public²⁴³. Plusieurs différences s'imposent au regard sur la page réservée aux enseignants. L'absence de toute référence au prix, l'absence d'illustration, la présence d'un texte justifiant la place légitime de *Maxicours* dans les ressources numériques éducatives, un accès spécial pour les collectivités territoriales, dont les Bouches-du-Rhône.



Image 20 : *Maxicours* accès public



Image 21 : *Maxicours* accès éducation

Le site de l'association *Sésamath* en proposant des « ressources et outils numériques gratuits » s'inscrit également dans cette démarche d'un accès au savoir accessible à tous où le coût ne doit pas être un frein. Le logo et le nom de l'association sont composés du mot sésame, « moyen infaillible pour se faire ouvrir toutes les portes »²⁴⁴ entrent également dans ce cadre de références.



Image 22 : logo *Sésamath*

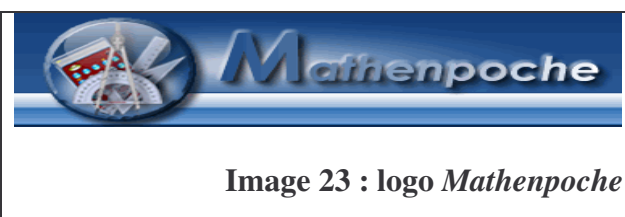


Image 23 : logo *Mathenpoche*

Le constat est identique pour le logiciel *Mathenpoche*. Le nom évoque l'expression « c'est dans la poche » qui signifie que l'objectif fixé est déjà atteint. Le logo associe dans un même ensemble tous les outils mathématiques traditionnels (calculatrice, rapporteur, équerre...). Autrement dit, par l'intermédiaire d'un seul logiciel en lieu et place de plusieurs outils, les

²⁴² <http://edu.maxicours.com/W/>

²⁴³ www.maxicours.com

²⁴⁴ Le petit Larousse illustré 2005

mathématiques deviennent une discipline à la portée de tous.

Tell me more éducation prend soin de présenter dans ses illustrations des personnes d'origine ethnique diverses. Il est à noter que cette application présente la spécificité par rapport aux autres ressources étudiées d'être vendue dans d'autres pays (par exemple les Etats-Unis) où la diversité ethnique est quasiment incontournable dans les supports de communication. Il faut noter également que les élèves sourient, ce qui peut signifier qu'ils sont en train de participer à une activité agréable et facile.



Image 24 : *Tell me more education* bienveillance et facilité

De plus, un témoignage d'enseignant présente la machine comme bienveillante envers les élèves : « *La machine les [les élèves] sollicite, elle avance à leur vitesse et elle est suffisamment tolérante pour leur permettre d'avancer* » [CIV 2006]. La neutralité bienveillante de l'ordinateur est mise en avant pour justifier une nouvelle forme d'enseignement, pour accepter une sorte de dépréciation de l'évaluation faite par l'enseignant : « *l'humain, parfois, on peut ne pas croire son prof... face à l'ordinateur, l'ordinateur est neutre, il n'a pas choisi d'apprécier l'élève ou de ne pas l'apprécier. Donc il y a une validation par la machine qui est automatique. Ils se plient beaucoup plus facilement à ça que par moment à nous [enseignants]* » [CIV 2006].

2.3.2.3. Les acteurs-médiateurs

- **Injonction**

L'injonction est fortement présente dans le discours des acteurs-médiateurs.

Les principaux interrogés considèrent comme une « obligation » (collège D) de recourir à ces outils. « *On ne peut plus vivre sans ordinateur* » (collège C) car l'outil est largement intégré à leur propre pratique. Au départ certains ont dû faire face au refus du conseil d'administration d'adhérer au dispositif. Un des principaux interrogés étaient dans cette situation. Selon lui, les enseignants n'en voyaient pas l'utilité : « *ils ne voulaient pas d'un*

outil dont ils ne percevaient pas l'intérêt pédagogique » (collège D). L'adhésion est cependant venue rapidement, essentiellement due au renouvellement de l'équipe enseignante, « *beaucoup de jeunes, déjà formés* ».

Aujourd'hui les 135 établissements publics ont adhéré au dispositif. Mais trois des cinq professeurs-documentalistes interrogés critiquent la « *dimension techniciste du projet* » (collèges A, C, D) n'ayant pas fait l'objet d'une réflexion sur les pratiques. Ils aboutissent à un constat du déploiement de l'outil pour l'outil, et au niveau de l'élève à « *l'utilisation de l'ordinateur à n'importe quel prix* » (collège D).

Une fois l'aval des conseils d'administration acquis, les principaux se sont retrouvés par la force des choses porteurs du dispositif dans l'établissement : « *J'ai dû présenter et informer l'ensemble de la communauté éducative au départ du dispositif* » (collège A). Ils se sont confrontés à :

- la lourdeur de la tâche administrative supplémentaire : la signature des conventions tripartites entre la famille, l'établissement et le Conseil général, l'organisation de la distribution avec la vie scolaire.
- l'absence de maîtrise du planning de distribution imposé par le Conseil général : la distribution et le ramassage occupaient une semaine en début et en fin d'année, dont les dates étaient fixées par le CG13 sans tenir compte des possibles usages pédagogiques. Aujourd'hui cette question semble en partie résolue puisque les portables sont donnés aux élèves. Une distribution aura tout de même lieu à la rentrée 2007, et des classes mobiles²⁴⁵ doivent être mises à disposition des collèges.
- l'absence de lisibilité vis-à-vis des différents intervenants liés au dispositif : intervenants chargés de l'infrastructure réseau, de la distribution des portables...
- l'absence de regard sur le recrutement de l'ATI et l'absence de lisibilité sur ses fonctions : « je ne suis pas très informée de ce qu'il fait » (collège A), « je n'ai eu aucune visibilité sur son recrutement » (collège D)

Tous soulignent qu'ils ont « *accepté* » (collège B) un dispositif pour lequel ils n'ont pas toutes les clefs parce que les « *TICE recoupent désormais tous les aspects de la vie de l'établissement* » (collège C). De plus ils sont porteurs de la parole institutionnelle qui incite

²⁴⁵ « Il s'agit d'un chariot sur roulettes comprenant un portable (maître) pour l'enseignant, des micro-ordinateurs portables destinés aux élèves, une imprimante et un vidé projecteur, le tout en technologie sans fil. », http://www.ordina13.com/1024/page-1024_don.html

également à l'usage des TICE. A leur tour, ils sont amenés à imposer une utilisation *a minima* du dispositif par le biais de la gestion informatisée des notes, des absences, des cahiers de textes. Sans cette incitation, « *ils -les enseignants- ne le feront jamais* » (collège D).

Avec le coordinateur TICE, ils initient des actions de formations pour les enseignants en soulignant « *la nécessité d'intégrer les ressources numériques dans les pratiques pédagogiques* ». Ce faisant ils reprennent à leur compte les discours plus généraux sur l'indispensable intégration de ces outils par l'école. Ils ont le sentiment que le dispositif a été « *imposé* » (collège D, A) par la collectivité territoriale, néanmoins sur le terrain ils contribuent à le faire vivre.

- **Modernité**

Les chefs d'établissements convoquent peu la modernité, ils l'évoquent pour justifier les progrès de la gestion administrative des élèves avec les logiciels d'absence, de notes... Ils évoquent aussi le changement intervenu auprès des jeunes enseignants qui arrivent déjà « *à l'aise avec l'outil informatique* »²⁴⁶.

Les coordinateurs TICE sont eux très sensibilisés à cette question et lient la modernité et le changement. Selon eux l'ordinateur portable « *facilite la communication* » (collège E). Par exemple les notes sont accessibles en ligne pour les parents d'élèves. Il favorise « *la continuité du travail école-maison* » (collège C) puisque certains enseignants acceptent de répondre aux questions des élèves. Ces constats reposent sur des exemples précis mais peu nombreux. Ils ne sont donc pas uniquement issus d'une appropriation des discours sur le nomadisme de l'outil²⁴⁷.

Enfin deux professeurs-documentalistes évoquent un « *changement radical pour la gestion du CDI, la formation des élèves et le fonctionnement en réseau de la profession* » (collège E). Parfois « *l'outil change la vie* » mais ce changement est perçu d'abord d'un point de vue personnel : le portable est devenu un poste de référence qui a permis de supprimer clé et disquette (collège D).

²⁴⁶ Etude en décembre 2004 de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) sur *L'attitude des enseignants vis-à-vis des TIC* montre qu'ils sont pour la plupart équipés d'un ordinateur et d'un accès Internet à domicile. Cette proportion est presque de 100% chez les jeunes enseignants. <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf>, page visitée le 02 juillet 2008

²⁴⁷ La référence au nomadisme de l'outil est en particulier très présente sur le site ordinal3.com

Ailleurs un « *bouleversement est pressenti* » (collège B) dans la pratique du métier car il est annoncé dans un rapport [Durpaire 2004], dans des journaux spécialisés²⁴⁸ à renfort de termes techniques : « *travail en réseau, extranet, plateformes de travail collaboratif ou de formation à distance [...] nous oeuvrons déjà dans un environnement fortement marqué par les TICE : logiciel de gestion documentaire, Internet, CD-ROM, outils bureautiques* » (Wix 2004). Mais ce changement n'est pas nécessairement souhaité par tous : « *je ne souhaite pas aller vers une dimension techniciste du métier* » (collège C).

• **Bienveillance sociale**

Les acteurs-médiateurs reprennent ce discours de bienveillance mais le confronte à la réalité de terrain. L'école doit être « *ouverte* » (COTIC Collège C) sur le monde. En acceptant le dispositif, ils acceptaient de donner une « *chance sociologique à chaque élève* » (Principal du collège E, très défavorisé). Selon la catégorie dans laquelle se situe le collège, les constats ne sont pas tout à fait les mêmes.

D'un côté, « *c'est positif pour les élèves des quartiers* » (professeur-documentaliste du collège D) et « *les familles peu à l'aise avec l'ordinateur* » (principal du collège D), de l'autre pour les familles déjà équipées « *ça n'a pas rendu les choses plus égalitaires* » (principal du collège C), « *beaucoup d'élèves étaient déjà équipés* » (principal du collège A). Sur le plan pédagogique, « *l'effet est positif pour les élèves les plus en difficulté* » (principal du collège E). A contrario le principal du collège B parle d'une « *merveilleuse expérience pour certains enfants passionnés et curieux mais pas nécessairement sur le plan pédagogique* ».

La question de la fracture numérique émerge également à un autre niveau. Les élèves des Bouches-du-Rhône et de quelques autres départements (Les landes, le Finistère) ont un accès privilégié aux ressources numériques. En dehors de toute considération pédagogique, différents acteurs-médiateurs soulignent que ces dispositifs locaux masquent une forte inégalité sur le plan national : « *L'opération Ordina13 dans notre département est certes bénéfique en familiarisant les élèves à la maîtrise de cet outil (**facteur social fort**) mais l'Ecole y perd sa perspective nationale et l'Opération risque de creuser le fossé entre les élèves en difficultés et les autres* » [COL 2004].

²⁴⁸ Les dossiers de l'ingénierie éducative, Médialog, Les cahiers pédagogiques,

2.3.3. Un glissement de la prérogative politique en émergence...

La collectivité territoriale comme conseiller pédagogique...

L'ordinateur est présent dans les écoles depuis plusieurs années déjà. Une conseillère générale rappelle que l'investissement du CG13 dans l'informatique pour les collèges date de 1991 [ECO 2006b]. Et depuis 1991, le nom des opérations mettent l'outil en avant par rapport aux usages : « *un ordinateur pour 15* », « *un ordinateur pour 13* », « *un ordinateur pour 5* », *Ordina13*. Aujourd'hui, la modernité c'est l'outil portable et une nouvelle conception de la classe et du travail scolaire. Le constat est fait par le conseiller TICE du Recteur : « *ce qui était sous-jacent, c'est : chaque élève a un portable **donc** chaque enseignant dans sa classe va utiliser les portables* » [CHE 2006].

Autrement dit pour le CG13, l'entrée d'un nouvel outil dans l'école **devait** entraîner une nouvelle pédagogie dans la classe. Dans l'Annexe à la convention tripartite [CG13 2006a], l'attente est explicite : « *un ordinateur portable **permettant d'intégrer** l'informatique dans la pédagogie, de **favoriser** de nouvelles pratiques d'éducation* ». L'évidence technologique vient du fait que de l'outil doit naître le changement de pratiques pédagogiques. Ce qui surprend, c'est que ce discours soit porté par la collectivité territoriale sous forme de quasi-injonction envers l'institution scolaire : « *parfois on a eu quelques surprises du suivi qu'on aurait été **en droit** d'attendre des autorités d'abord et des enseignants ensuite* » [ECO 2006b].

Des ressources pédagogiques à la place des enseignants...

Certaines ressources documentaires, (Maxicours, Tell me more) proposent des parcours pédagogiques complets. D'autres (Lesite.tv, Geoplan-geospace), accompagnent leurs ressources de documents d'appui destinés à inciter les enseignants à les intégrer dans leurs pratiques quotidiennes. D'autres enfin, se positionnent comme des manuels scolaires (Mathenpoche). Tous placent le numérique au cœur de l'acte d'enseignement accordant à la ressource toujours plus d'importance. Ils effacent parfois le rôle de l'enseignant au profit de celle-ci.

Lorsqu'un enseignant intègre une « vidéo Lesite.tv » dans une leçon qu'il a lui-même préparée, il intègre un nouveau support de diffusion des savoirs dans ses pratiques. Il apporte une richesse supplémentaire à son enseignement tout en restant maître de ses choix pédagogiques. Il peut adapter sa leçon en fonction de la réactivité de ses élèves, de ses

priorités. Il n'existe donc pas de glissement particulier.

En revanche lorsqu'un enseignant accorde à la ressource plus d'objectivité et de rigueur dans l'évaluation et le suivi d'un élève qu'à lui-même [CIV 2006], il lui transfère ses propres compétences professionnelles. De fait, il les transfère à l'éditeur qui a conçu le programme. A ce moment-là, le glissement de la prérogative peut avoir lieu. Quelle est la légitimité d'un éditeur, même spécialisé dans le domaine scolaire depuis des années, pour assumer le rôle de l'enseignant en lieu et place de celui-ci ?

Un parallèle pourrait être fait avec la place occupée par le manuel scolaire dans l'enseignement. Le manuel est une ressource exclusivement destinée à l'école. Il reflète des choix éditoriaux, une manière de mettre en scène les programmes scolaires. Il n'est donc pas neutre [Moeglin 2004]. Mais le manuel est une base sur laquelle s'appuie l'enseignant pour construire son cours. Il n'évalue pas, ne suit pas le parcours propre à chaque élève, ne propose pas des pistes de remédiation adaptées à chaque individu.

L'Etat n'est plus le garant de l'égalité d'accès aux ressources sur le territoire...

La collectivité territoriale en décidant d'équiper du dispositif Ordinal¹³ l'ensemble des collèges, a nécessairement contribué à modifier des équilibres déjà instables.

Ce faisant, elle s'inscrit dans les perspectives nationales et internationales et appuie ce choix sur l'indispensable modernisation de l'école et l'égalité d'accès au numérique pour l'ensemble des élèves. Pourtant ce choix local, au niveau d'un département, n'est pas sans conséquences.

Toutes les collectivités ont-elles les moyens de mener ce genre d'opération ? Toutes les collectivités inscrivent-elles le numérique au cœur de leur préoccupation ? L'égalité d'accès aux ressources numériques des élèves français sur le territoire est largement mise en question. La collectivité se dédouane en faisant porter à l'Etat cette responsabilité: « *Il y a un vrai risque d'inégalités, comme vous l'avez souligné, entre différents départements face à l'ENT. Il appartient à l'Etat de compenser financièrement en aidant les territoires les plus pauvres et pourquoi pas à partir d'une dotation pour l'éducation numérique* » [ECO 2004].

Un dispositif d'une telle ampleur a une incidence sur les rapports des élèves à l'école et au savoir. Même si les établissements scolaires et les enseignants n'étaient pas prêts à utiliser pleinement ces ressources, des évolutions se dessinent peu à peu dans la manière d'enseigner et d'accéder aux ressources documentaires. Les ressources mises à disposition facilitent pour les enseignants la mise en œuvre des orientations ministérielles.

Ainsi lorsque tous les élèves ont accès à un ordinateur chez eux et à l'école, il est plus facile

de leur apporter la « *la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* », 4^{ème} compétence du socle commun de connaissances. Ce constat se retrouve dans les statistiques de validation du B2i : dans les Bouches-du-Rhône, les validations du B2i sont supérieures de 7 à 14% par rapport aux validations des trois autres départements de l'académie d'Aix-Marseille [CHE 2006].

Au niveau académique la mise en œuvre d'une politique cohérente sur le territoire s'avère plus complexe. Par exemple, le choix de proposer un volant de formation aux TICE très important aux enseignants des Bouches-du-Rhône, ne grève-t-il pas les formations proposées à l'ensemble des enseignants de l'académie ?

Partie 2 - Chapitre 4. Le glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation

Le glissement de la prérogative politique désigne la faculté de certains acteurs à exercer des fonctions pour lesquelles ils n'ont pas acquis une légitimité politique. La plupart du temps il s'agit d'acteurs issus du privé qui remplissent en lieu et place de la puissance publique une mission de l'Etat. Mais il peut s'agir d'un glissement de la prérogative politique entre l'Etat et les collectivités territoriales ou entre l'Etat et les organisations supranationales (Union européenne, OCDE). Ce glissement peut avoir lieu parce qu'un contexte propice se met en place, ce contexte est qualifié d'impensé. Il est particulièrement lié au développement de l'informatique et des TIC en général [Robert 2005].

Ma thèse a consisté à démontrer qu'autour des ressources numériques pour l'éducation, un contexte d'impensé s'était installé favorisant un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'Education. Effectivement le contexte global (enquêtes internationales, politiques éducatives européenne et française) et le contexte local (la mise en place d'un dispositif de ressources numériques dans l'ensemble des collèges d'un département) révèlent un impensé propre à ces ressources.

Les symptômes propres à cet impensé (la confiance et l'évidence technologique) participent à la construction d'une image neutre des ressources numériques alors qu'en réalité leur introduction dans le système scolaire modifie sensiblement le rapport entre les différents acteurs de l'Education. Plusieurs glissements de la prérogative politique ont ainsi émergé : une place accrue des organisations supranationales dans la conduite de la politique éducative nationale, une sollicitation accrue des collectivités territoriales au niveau de la pédagogie, une remise en question du statut de l'EPLE et de la fonction de chef d'établissement au profit de la collectivité, une remise en question du statut et des missions de l'enseignant au profit des ressources, un désengagement de l'Etat vis-à-vis de l'Education nationale. Les prendre en compte, permet de penser différemment le déploiement des ressources numériques éducatives. Quelques perspectives le montrent. Notamment au niveau local, les acteurs-médiateurs peuvent souligner l'absence de neutralité des ressources numériques éducatives afin d'en révéler les enjeux.

2.4.1. Des glissements avérés...

2.4.1.1. Une place accrue pour les organisations supranationales

Depuis plusieurs années, les préconisations de l'OCDE font figure de prescriptions pour les Etats. En matière de ressources numériques éducatives, nous l'avons vu, l'évidence est là. Ces dernières permettent de trouver une réponse efficiente aux doutes, plus supposés que réels, que traversent les systèmes éducatifs nationaux. Il en va de même avec les recommandations de l'Union européenne qui, pourtant, n'a pas de compétences particulières pour influencer sur l'organisation et la gestion des systèmes éducatifs. Ainsi, localement, les politiques éducatives sont le plus souvent élaborées au regard des indicateurs internationaux, faisant ainsi abstraction des spécificités. De cette manière la prérogative politique de l'Etat en matière d'éducation se soumet à des enjeux non plus locaux mais internationaux dictés le plus souvent par le domaine économique. Lorsque le Ministère de l'Education nationale sollicite un groupe de travail principalement composé d'industriels pour réfléchir à la place du numérique à l'école, il s'inscrit pleinement dans cette perspective économique [MEN 05/2008]. L'impensé lui offre l'opportunité de se soustraire à ses obligations en matière de politique éducative en laissant le soin à des instances privées de préconiser une évolution du système « urgente » et « imposée » par la nécessaire modernité.

2.4.1.2. Les collectivités territoriales et la pédagogie

La mise en place d'un dispositif de ressources numériques éducatives consiste pour la collectivité à mener le projet d'une idée politique vers une réalisation concrète sans maîtriser tous les éléments de la chaîne, sans posséder toutes les compétences nécessaires. En l'occurrence, la collectivité peut proposer de fournir des ressources numériques aux établissements scolaires mais elle ne peut obliger les usagers à s'en servir, elle peut difficilement demander un retour sur ces usages. Lorsque les ressources fournies sont des ordinateurs portables, la situation est légèrement différente puisque l'objet n'est pas destiné à l'établissement mais à l'élève et indirectement aux familles. Dès lors la collectivité peut s'interroger sur des usages mais uniquement ceux qui ont lieu en dehors du temps scolaire.

Le glissement de la prérogative politique a lieu dès le départ. En fournissant un ordinateur personnel par l'intermédiaire de l'établissement scolaire, la collectivité fournit un équipement pédagogique et non un équipement familial (avec le passage au don, les choses changent un

peu). Par conséquent, l'arrivée de cette ressource ne peut pas être considérée de manière neutre. Elle oblige la communauté éducative à la prendre en compte alors même que le besoin n'avait pas émergé. Ce qui autorise cette initiative de la collectivité, c'est en partie le Discours global sur ces ressources qui sont supposées résorber la fracture numérique et contribuer à l'insertion professionnelle des jeunes adultes. Le dispositif n'est plus un objet pédagogique mais un objet politique dénué de toute neutralité. L'exemple le plus flagrant est celui du site Ordina13, au départ dédié à l'opération *Un collégien, un ordinateur portable*. Il est aujourd'hui, sans avoir changé de nom, une vitrine de la politique menée par le CG13 en faveur des jeunes.

2.4.1.3. Le statut de l'EPLE et les missions du chef d'établissement

Depuis 1985, l'établissement scolaire bénéficie d'une autonomie financière et pédagogique, autonomie quelque peu atténuée par la mise en place de la LOLF (partie 1, chapitre 2, section 3). La LOLF renforce le lien entre gestion et pédagogie et oblige le chef d'établissement à rendre des comptes à la fois à son ministère de tutelle via l'académie et à la collectivité territoriale de rattachement. Le contexte global, où le Discours sur la rationalisation des systèmes éducatifs est dominant, ne permet plus au chef d'établissement de se passer de la collectivité territoriale ou de refuser de mettre en œuvre un dispositif.

Au départ d'Ordina13, quelques établissements ont refusé le dispositif, mais refuser les ordinateurs portables aux élèves, c'était refuser l'équipement (ordinateurs, réseau...) de l'établissement scolaire, l'affectation d'une personne chargée de la maintenance (ATI). Or les chefs d'établissement sont également confrontés à la nécessité de mettre en œuvre la politique éducative de l'Etat dans laquelle le développement des usages du numérique est très présent. Tous les établissements ont donc rapidement rejoint le dispositif. Là encore, le glissement de la prérogative politique a lieu dès le départ. Le chef d'établissement et la communauté éducative ne sont pas réellement autonomes dans leur fonctionnement et, par ricochet, dans leurs choix pédagogiques devant un dispositif qui répond à une logique politique.

Néanmoins le changement ne pourra venir que du local car ce sont les acteurs-médiateurs et les usagers qui sont directement confrontés aux ressources. Les implications liées à l'implantation d'un dispositif de ressources numériques doivent être réfléchies dans l'établissement à tous les niveaux afin que le dispositif s'adapte au contexte local et non l'inverse.

2.4.2. Des glissements en cours...

2.4.2.1. Les missions de l'enseignant

Quand l'OCDE écrit que le rôle de l'enseignant n'est pas nécessairement d'apporter un savoir à l'élève mais de l'accompagner dans l'usage des ressources, une partie des missions de l'enseignant s'efface et l'autonomie pédagogique est clairement questionnée. Pourtant cette autonomie est présente dans la circulaire de missions de 1997 dans le cadre « *des orientations et des programmes ministériels, des orientations académiques et du projet d'établissement* » [BOEN 29/05/97]. L'OCDE n'est pas la seule organisation à vouloir redéfinir les missions de l'enseignant : à travers le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres, l'autonomie n'est plus aussi présente.

En revanche, ce qui apparaît nettement c'est l'incitation utiliser les TICE « *concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage en faisant usage des TICE* » (BOEN 04/01/07). Or, dans le même temps, la formation des enseignants reste insuffisante pour leur permettre de réellement « penser » une adéquation entre leur discipline et l'outil. Le risque est de voir se développer une pratique où l'enseignant deviendrait cet « accompagnateur ». Les éditeurs de ressources pédagogiques sont préparés à cette éventualité puisqu'ils proposent des parcours didactiques, un suivi de l'élève, de la remédiation... (*Tell me more, Maxicours* par exemple). Le risque est avéré lorsque les enseignants eux-mêmes considèrent que la ressource est neutre dans sa relation à l'élève et plus efficace en terme de transmission pédagogique, ou encore, que la maîtrise technique entraîne de fait une capacité à créer des situations d'apprentissage pertinentes (comme on l'a vu avec l'ATI). Ce type de considération est à la fois le symptôme et le fruit de l'impensé qui postule la bienveillance de l'outil et qui l'impose comme une évidence.

2.4.2.2. Les missions du professeur-documentaliste et du COTIC

Il en va de même pour les évolutions actuelles de la fonction de professeur-documentaliste dans les établissements scolaires et de la confusion qui parfois s'établit avec la fonction de professeur coordonnateur TICE. L'acronyme TICE efface les frontières du matériel, du documentaire et de l'humain. Tout se regroupe dans un ensemble que le COTIC doit coordonner. Or si le COTIC est en mesure de gérer les ressources documentaires numériques et de former à leur usage, quel est le rôle du professeur-documentaliste par rapport à ce type

de ressources ? S'il n'est pas nécessaire de leur appliquer un traitement documentaire afin de former les usagers à la diversité des supports documentaires, afin de garder une cohérence dans la gestion documentaire de l'établissement, alors la spécificité du professeur-documentaliste dans l'établissement scolaire peut être remise en question.

A l'inverse, l'absence de clarté sur ce que recouvrent les TICE offre la possibilité de faire gérer au professeur-documentaliste des ressources non documentaires. L'émergence du concept *politique documentaire* dans les établissements scolaires [Durpaire 2004] permet cela puisqu'une partie de la politique mise en place doit s'attacher aux outils permettant l'accès aux ressources (salles, ordinateurs...). Dans le même temps certains concepts infodocumentaires font leur entrée dans le B2i : *s'informer, se documenter*. La manière dont est envisagée cette validation des compétences documentaires est très restrictive et procédurale puisqu'il s'agit de valider des savoir-faire. Mais ce que l'on retient, c'est l'idée que cette validation (et par conséquent cette formation) peut être assumée par l'ensemble des enseignants et plus par le seul professeur-documentaliste. Le profil pédagogique peut donc s'effacer au profit d'un profil regroupant la fonction documentaire et la fonction dite TICE.

L'impensé favorise ainsi la tenue d'un ensemble de discours sur les changements dans le métier de professeur-documentaliste et la mise en application de ces changements alors que, fondamentalement, le cœur du métier n'a pas changé : le professeur-documentaliste doit, comme avant, connaître les spécificités de chaque type de ressource documentaire qu'elle soit numérique ou non, ce qui lui permet d'en assurer le traitement et de la mettre à disposition de la communauté éducative de manière pertinente.

2.4.2.3. Le désengagement de l'Etat

Dans le même ordre d'idées, la prégnance de l'impensé des ressources numériques éducatives permet à l'Etat, sans soulever trop de questions, de laisser s'installer dans les pratiques un glissement de la prérogative politique à plusieurs niveaux. Ce faisant, il autorise et confirme une orientation vers une inégalité territoriale en matière d'éducation. Cette inégalité se perçoit de multiples manières. Les collectivités territoriales prennent des initiatives au niveau de l'équipement et privilégient une ambition politique locale plutôt qu'une cohérence nationale. Les académies sont confrontées à ces déséquilibres locaux, parfois d'un département à l'autre, sans pouvoir mettre en œuvre le principe d'équité pour les élèves. Dans l'établissement, la mise en œuvre du dispositif entraîne une perte de repères dans les fonctions de chacun et, finalement, une remise en question de l'autonomie financière et pédagogique.

La prérogative politique de l'Etat en matière d'éducation est donc mise à mal. Elle ouvre la voie aux orientations voulues par certains pays de l'OMC dans le cadre de l'AGCS, c'est-à-dire faire sortir les systèmes éducatifs de la compétence exclusive des Etats afin de leur attribuer plus facilement une dimension concurrentielle et commerciale. Finalement le glissement de la prérogative politique de l'Etat permet une politique qui va à l'encontre de la maîtrise de la complexité, de la confiance et de la bienveillance sociale. L'égalité d'accès aux ressources pédagogiques n'est pas ou plus garantie, les missions des enseignants peuvent varier d'un établissement à un autre, la protection des données personnelles des élèves et des familles est laissée à l'initiative de l'établissement scolaire.

Le schéma présentant le rôle des personnes ressources au regard des ressources numériques éducatives se trouve singulièrement modifié. Les sociétés de services et les industriels sont amenés à faire de la formation, la collectivité territoriale intervient dans le choix des ressources pédagogiques

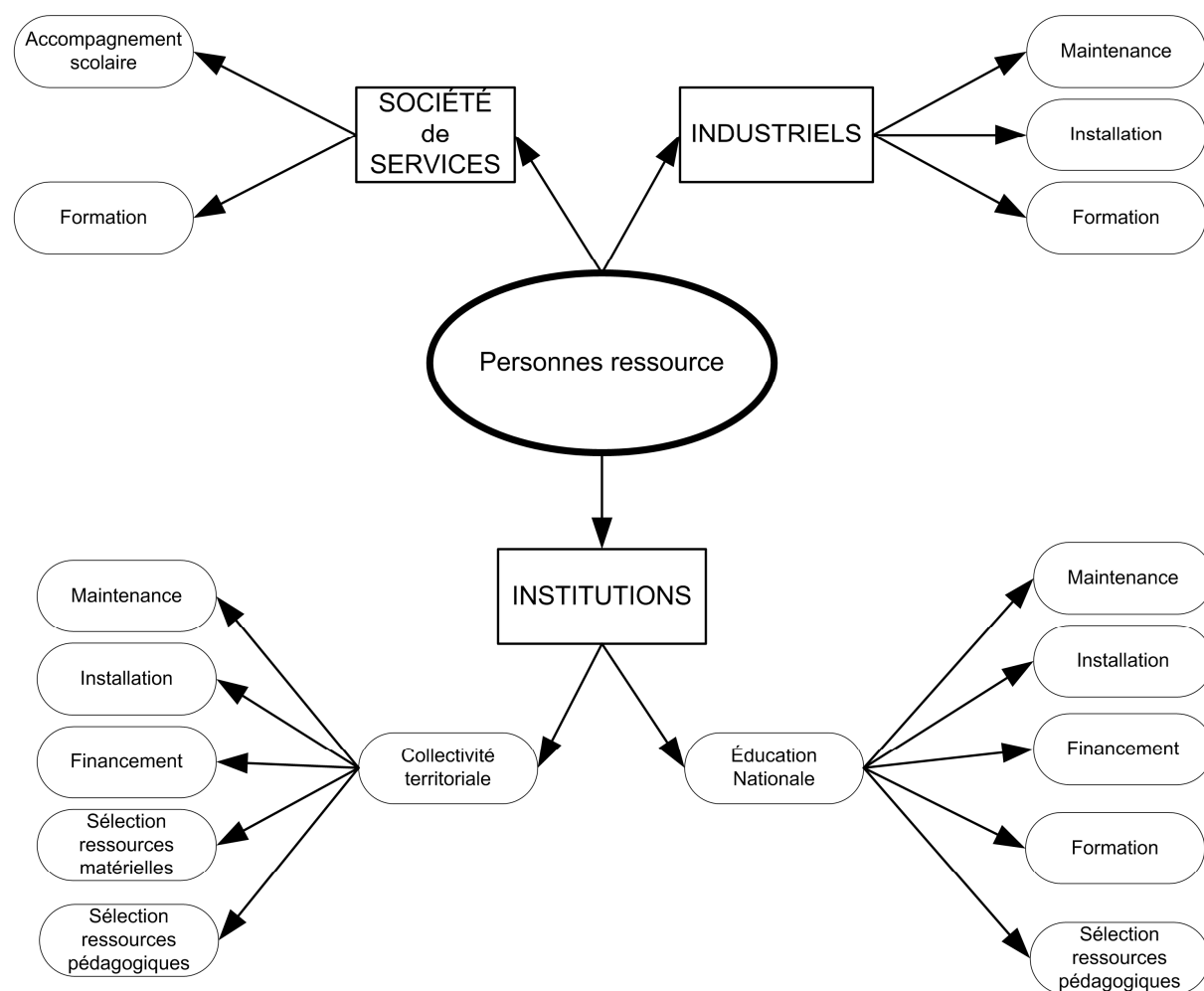


Schéma 7 : glissement de la prérogative politique chez les personnes-ressources

Si, pour l'heure, l'Education nationale conserve toute sa prérogative, le désengagement progressif et l'ouverture de ses instances de décisions à d'autres acteurs (partie 2, chapitre 4, section 2.4.1) ne peut qu'entraîner une accentuation du glissement de la prérogative politique.

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie est donc le reflet du Discours lié au dispositif Ordina13 selon la grille de lecture sémio-politique. L'organisation éditoriale et l'énonciation éditoriale des discours verbaux et non verbaux ont été décryptées. Elles ont révélé la complémentarité des uns et des autres : l'écrit et l'oral alimentant l'écrit d'écran, lui-même servant d'appui aux premiers. Quatre clés de lecture ont mis en valeur les symptômes de l'impensé. *L'analyse lexicale et sémantique* d'un côté et *l'analyse des signes passeurs* de l'autre s'attachent au contenu du Discours. La mise en lumière de *la logique interne* et de *l'énonciation éditoriale* complète la lecture et contextualise le Discours. Ainsi toute sa complexité apparaît. Il n'est plus simplement un écrit ou un écrit d'écran mais un Discours signifiant avec une vraie portée politique. La lecture sémio-politique agit comme le révélateur de cet impensé des ressources numériques éducatives, qui contribue à mettre en scène leur prétendue neutralité pour le système éducatif.

Le Discours, à la fois, reprend et alimente l'impensé. Il ne permet pas aux acteurs de l'Education de s'extraire du statut d'évidence accordé aux TICE : Ordina13 est une réponse bienveillante à la *fracture numérique*. Le dispositif ouvre l'Ecole à la modernité en offrant aux enseignants la possibilité d'exercer une autre pédagogie, plus individuelle, plus efficace. Il facilite la future insertion des élèves dans le monde du travail. Il contribue à l'égalité des élèves dans un département où les disparités sociales sont importantes... Tous ces éléments construisent autour d'Ordina13 un cercle vertueux. Ils le dispensent de toute autre justification [Robert *b* 2004] et laissent inaperçus [Jeanneret 2001] les changements profonds dans le fonctionnement de l'Education nationale.

En effet, le dispositif bouleverse clairement la prérogative politique des acteurs de l'Education. Les acteurs détenant les clés de l'expertise technique et/ou du financement s'instituent ou deviennent, lorsque la place est laissée vacante par ceux qui n'ont pas la maîtrise des enjeux financiers et techniques, les personnes (morales ou physiques) ressources dans le domaine du numérique. La collectivité territoriale s'autorise une incursion dans le pédagogique en choisissant certains logiciels, en demandant une évaluation pédagogique du

dispositif, en proposant un dispositif modifiant le comportement des élèves et des familles vis-à-vis de l'Ecole, modifiant le regard de l'enseignant sur son métier. Parallèlement, le statut de l'EPLE est remis en question par une volonté de rationalisation territoriale de l'accès aux TICE. Le dispositif oblige les chefs d'établissement à repenser l'organisation du collège, les flux d'élèves, l'équipement des classes, le cadre législatif. Enfin les acteurs-médiateurs voient leurs missions évoluer par le biais de la pratique sans que les missions « officielles » ne soient modifiées.

Par exemple, les ressources numériques sont présentées désormais comme le cœur du métier du professeur-documentaliste. Le Discours qui propage cette vérité participe à redéfinir le métier en évacuant sa spécificité pédagogique au profit d'un profil gestionnaire. Celui-ci s'ancre dans les pratiques et de manière déguisée dans les textes officiels puisque le nouveau protocole d'inspection des professeurs-documentalistes [Annexe 2] et le cahier des charges de la formation des maîtres inscrivent le rôle de professeur à la marge du métier [BOEN 31/01/08]. Toutefois la circulaire de mission est toujours celle de 1986, malgré plusieurs effets d'annonce elle n'a toujours pas été actualisée. De la même manière, une circulaire de mission sur le rôle des COTIC, maintes fois annoncée, est toujours laissée à la libre appréciation de l'échelon académique. Ce faisant, les TICE, en l'absence de réel cadrage national, deviennent également le vecteur d'un glissement de la prérogative politique de l'échelon national vers l'échelon territorial.

Conclusion générale et perspectives

La lecture sémio-politique du dispositif Ordina13 a offert l'opportunité de détacher les ressources numériques éducatives de leur « *apparente évidence* ». Elle a permis de lire sous la surface le projet politique qui se dessine. Elle les a « *ancrées dans des enjeux, des lieux, dans des situations* » afin de saisir « *les changements aussi importants que masqués* » [Jeanneret 2001].

Le rapide historique (partie 1, chapitre 1, section 1.1.2) montre le développement sans pareil, ces dernières années, de dispositifs tels les ENT, les catalogues de ressources en ligne, les opérations vitrine des collectivités territoriales en matière d'équipement (comme Ordina13)... Leur caractéristique essentielle est d'alimenter un impensé des ressources numériques. Autrement dit, ils donnent à ces ressources un statut d'évidence dont la conséquence principale est le glissement de la prérogative politique de certains acteurs de l'Education vers d'autres acteurs plus ou moins proches de la sphère éducative en raison de leur compétence ou de leur connaissance technique.

Les caractéristiques de ce glissement sont multiples. La première caractéristique, est d'effacer les frontières des compétences propres à chacun des acteurs. Il n'existe donc plus de réel référent concernant la pédagogie par exemple (comme l'est encore le Ministère de l'éducation nationale sur les programmes scolaires ou la certification des enseignants). L'accompagnement scolaire s'insère dans l'enseignement, les logiciels évaluent les élèves... La deuxième caractéristique, est de rationaliser localement la question des ressources numériques et, à travers elle, de mettre en place une structure équivalente au Ministère de l'Education nationale, mais au niveau territorial. Les déséquilibres d'une région à une autre peuvent alors être durement ressentis par les élèves et leurs familles. La troisième caractéristique, est de disperser un ensemble d'éléments liés à l'identité de l'élève ou de l'enseignant sans en avoir la lisibilité. Quand les notes des élèves sont stockées sur un serveur d'une société X, que les absences sont stockées sur un serveur d'une société Y, que les identifiants pour accéder aux ressources sont sur un serveur régional, que l'académie a son propre fichier, la dispersion des données personnelles doit devenir une préoccupation de chacun des acteurs éducatifs. La quatrième caractéristique, est d'orienter les politiques éducatives selon des prescriptions internationales et non selon des besoins nationaux. Or, un des objectifs vise à faire de l'éducation un domaine hors de la compétence exclusive des

Etats, laissant ainsi les déséquilibres s'installer durablement. Cette liste de caractéristiques est non exhaustive et s'allongera très certainement.

Récemment, le rapport de la mission d'études intitulée « e-Educ »²⁴⁹ soulignait deux *enjeux majeurs* liés à la mise en place des ressources numériques dans les établissements scolaires : éviter la *fracture* entre l'école et les familles, refuser l'inégalité d'équipement entre les établissements [MEN 05/2008]. La mission « e-Educ », composée essentiellement d'acteurs des secteurs industriel et éditorial, préconise comme solutions pour répondre à *l'urgence et à la nécessité* d'implanter les TICE dans l'Education, le développement des Partenariats Public Privé (PPP). Idée reprise dans le discours du ministre de l'éducation nationale lors de la présentation du rapport. Elle serait justifiée car les partenaires possèdent une expertise que les acteurs de l'école ne peuvent avoir compte tenu de l'évolution constante des technologies [Darcos 21/05/08] [Annexe 3]. Cet exemple illustre parfaitement à la fois l'impensé et le glissement de la prérogative politique qui se dessine naturellement.

En définitive, cette thèse, née d'un questionnement sur ma pratique professionnelle en tant que professeur-documentaliste, m'a aidé, au quotidien, à mettre à distance le flot de discours sur l'évolution de mon métier et de l'Education au regard des TICE, à mettre en œuvre une formation critique auprès des enseignants et des élèves. De plus, elle montre la nécessité d'observer un regard critique par l'intermédiaire d'une grille de lecture complexe car il existe une véritable interaction entre le Discours, le contexte d'énonciation et les dispositifs mis en place. Les uns répondent aux autres et le processus de glissement semble parfois inéluctable sans réelle prise de conscience des acteurs-médiateurs dans les établissements scolaires.

Une des poursuites envisagées est donc de passer ces dispositifs multiples au filtre d'une lecture sémio-politique et d'observer dans quelle mesure les résultats corroborent, eux aussi, l'hypothèse d'un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation. Cela semble plus que vraisemblable. Mais il m'apparaît plus opportun très rapidement, de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre afin d'inciter localement les acteurs-médiateurs à une prise de conscience forte de cette problématique. Penser les ressources numériques doit être un acte de résistance face à l'évidence construite sous nos yeux...

²⁴⁹ Mission confiée par le Ministre de l'éducation nationale en janvier 2008 à un groupe d'experts, composé de représentants de l'éducation et d'entreprises spécialisées dans les ressources numériques [MEN 05/2008]

Bibliographie

[André 2004] André J., Paccoud A., « Écrire pour l'écran », in Belisle C., *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*, Presses de l'ENSSIB, chap. 3, 2004, p. 105-136

[Archambault 2005] Archambault J.P., *Les turbulences de l'édition scolaire* [en ligne], Archives Edutice, 2005,
http://edutice.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?label=SIF_2005&langue=fr&action_todo=view&id=edutice-00001417&version=2, page consultée le 31 juillet 2007

[Arino 2000] Arino M., et al., « La sémiotique dans les pratiques de communication », in *Pratique de situations de communication et NTIC : communication au 3^e colloque du GRIC*, Montpellier, décembre 2000

[Barats 2005] Barats C., « Les TIC dans l'enseignement supérieur français : discours institutionnels et monographies – Promesses, menaces, visibilité », SIF2005 : les institutions éducatives face au numérique [en ligne], Paris : 12 et 13 décembre 2005,
<http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Barats.pdf>, page consultée le 30 septembre 2007

[Barats 2006] Barats C., « Discours et pratiques sur les TICE dans un établissement : le cas d'un portail intranet et d'un espace collaboratif, de la promotion à l'appropriation », JOCAIR'2006 : Journées Communication et apprentissage Instrumentés en Réseau Amiens [en ligne], 6 et 7 juillet 2006, <http://www.univ-paris12.fr/www/labos/ceditec/BaratsJOCAIR.pdf>, page consultée le 09 septembre 2007

[Barthes 1970] Barthes R., *Mythologies*, Seuil, 1970

[Baron 1996] Baron G.-L., Bruillard E., *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, PUF, 1996

[Belin 1999] Belin E., « De la bienveillance dispositive : extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Ph. Charlier et H. Peeters », in *Le dispositif: entre usage et concept*, Hermès 25, CNRS, 1999, p.245-259

[Berten 1999] Bertin A., « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie », in *Le dispositif : entre usage et concept*, *Hermès*, n°25, CNRS, 1999, p.33-47

[Berry 1983] Berry M., *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, Centre de Recherche en Gestion, Ecole Polytechnique, juin 1983

[Bertrand 2006] Bertrand C., « Le C2i2e, de l'affichage des compétences à leur acquisition », *Dossiers de l'ingénierie éducative*, n°56, septembre 2006, p.16-19

[CLEMI 2006] Bevort E. et Bréda I., « Médiappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation au média », CLEMI, 2006

[CREDOC 2007] Bigot R., Croutte, P., « La diffusion des technologies de l'information dans la société française », CREDOC [en ligne], n° R249, Décembre 2007, <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=R249>, page consultée le 30 juin 2008

[Blanchet 2006] Blanchet A. et Gotman A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Armand Colin, 2006

[Bouvier 1998] Bouvier A., « Evaluation ou pilotage au sein des organisations de formation », in Pelletier G. (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal, Editions de l'AFIDES, 1998, pp. 137-150. Disponible en ligne sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/Bouvier_A1998_01.html, page consultée le 4 août 2007

[Cacaly 2004] Cacaly S. (dir.), *Dictionnaire de l'information*, Armand Colin, 2004

[Caisse des dépôts 2004] Caisse des dépôts et FING, *Du cartable électronique aux espaces numériques de travail*, La documentation française, 2004

[Cédelle 2008] Cédelle L., « Xavier Darcos veut bâtir un lycée à la carte », in *Le Monde.fr* [en ligne], 10/05/2008, http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/05/10/xavier-darcos-veut-batir-un-lycee-a-la-carte_1043336_3224.html#ens_id=1013456, page consultée le 11 mai 2008

[Chapron 2005] Chapron F., « Enseignant-documentaliste: un métier à la croisée des chemins » [en ligne], Savoirs CDI, 2001, <http://savoirscdi.cndp.fr/metier/Metier/Chapron/Chapron.htm>, page consultée le 12 avril 2005

[Chaptal 2002] Chaptal A., *Les TICE à la croisée des chemins*, [en ligne], 2002, http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/18/09/DOC/Chaptal_2002d.doc, page consultée le 11 mai 2005

[Combès 2000] Combès Y., « Où va l'informatisation de l'éducation: de l'anticipation des usages aux questions industrielles, [en ligne], Actes du 12ème colloque européen en informatique et société, 18-20 mars 2000, http://www.creis.sgdg.org/colloques%20creis/2001/is01_actes_colloque/combes.htm, page consultée le 02 août 2008

[Deceuninck 2002] Deceuninck J., « Campus numériques, établissements virtuels, ressources en ligne : la carte de l'offre et le parcours de l'utilisateur », 2001 *Bogues, Globalisme et Pluralisme*, Montréal, 24-27 avril 2002, GRICIS, 2002

[Depover 1998] Depover C., Giardina M., Marton P., *Les environnements d'apprentissage multimédias : Analyse et conception*, L'Harmattan, 1998

[Depover 2007] Depover C., Karsenti T. et Komis V., *Enseigner avec les technologies*, Presses de l'Université du Québec, 2007

[Derouet 2000] Derouet J.L., « L'administration de l'éducation nationale, l'école de la République face au nouveau management public », in Van Zanten A. (dir.), *L'école des savoirs*, éditions La découverte, 2000, p. 103-110

[Devauchelle 2005] Devauchelle B., « Du système d'information à la gestion des connaissances: Quelles transformations pour le métier de documentaliste ? » [en ligne], *Savoirs CDI*, 2004, <http://savoirscdi.cndp.fr/metier/Metier/Devauchelle/devauchelle.htm>, page consultée le 12 avril 2005

[DIE 12/2004] « La fonction documentaire au cœur des TICE », *Dossiers de l'ingénierie éducative*, Sceren-CNDP, n°49, décembre 2004

[DIE 12/2007] « L'ENT et l'école étendue », *Dossiers de l'ingénierie éducative*, Sceren-CNDP, n°60, décembre 2007

[Droz 2008] Droz, J.-P., *Créer un espace numérique de travail en milieu scolaire*, territorial éditions, 2008

[Dubet 2002] Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002

[Flory 2006] Flory L., Les caractéristiques d'une ressource pédagogique et les besoins d'indexation qui en résultent. Babel - edit -, L'indexation des ressources pédagogiques numériques. ENSSIB [en ligne], novembre 2004, <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1234>, page consultée le 10 août 2008

[Fournier 2004] Fournier O., « missions des professeurs documentalistes et des CDI : l'heure des choix ? », *Inter CDI*, n°192, nov-déc 2004

[Foucault 2002] Foucault M., *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Gallimard, 2002

[Foucault 1994] Foucault M., *Dits et écrits : 3*, Gallimard, 1994

[Gavard 2001] Gavard J., *La gestion financière des établissements scolaires*, 8e éd.: Berger-Levrault, 2001

[Genette 2002] Genette G., *Seuils*, Seuil, (Points), 2002

[Giddens 2002] Giddens A., *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, 2002

[Giordan 2002] Giordan A., « Chapitre 8 : changer de paradigmes » [en ligne], in *Une autre école pour nos enfants : le grand débat*, Delagrave, 2002, 21 p., http://www.ldes.unige.ch/rech/complexite/Ch_8.doc.pdf, page consultée le 02 août 2008

[Inaudi 2002] Inaudi A., « La confiance : clé de la communication des sites d'accompagnement scolaire par Internet » : Mémoire de DEA, Marseille : Université Paul Cézanne, Faculté des sciences et techniques de Saint-Jérôme, Sciences de l'information, 2002

[Inaudi 2005] Inaudi A., « Accompagnement scolaire en ligne et acteurs de l'éducation », *Distances et savoir* n°3, vol.3-4, décembre 2005

[Jacquinot b 1999] Jacquinot-Delaunay G., « Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes? », in Glickman V., *Formation ouverte et à distance: le point de vue des usagers*, INRP, 1999

[Jacquinot 2001] Jacquinot-Delaunay G., « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *L'Année sociologique* 2001/2, vol. 51, p. 392-410

[Jeanneret 2000] Jeanneret Y., *Y a-t-il (vraiment) des Technologies de l'information ?*, Presses universitaires du septentrion, 2000

[Jeanneret 2001] Jeanneret Y., « Autre chose qu'un discours, davantage qu'un accompagnement, mieux qu'une résistance, *Terminal*, n°85, 2001

[Jeanneret 2004] Jeanneret Y., « Economies de l'écran : discours, pratiques et imaginaires entre visible et invisible », in Jeanneret Y. et Roelens N., *L'imaginaire de l'écran*, Rodopi, 2004

[Jennar 2003] Jennar R.-M., « Le marché de l'enseignement », *Res Publica*, n°34, août 2003

[Joshua 2003] Johsua S., *Une autre école est possible*, textuel, 2003

[Kuhn 1983] Kuhn T.-S., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1983

[Lamarche 2001] Lamarche T., « L'OMC et l'éducation, ou comment normaliser l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? », *Forum de la Régulation*, Paris, 11 et 12 octobre 2001, <http://www.creis.sgdg.org/journees%20d'etude/2002/omc.htm>, page consultée le 02 août 2008

[Lamarche 2006], Lamarche T. (coord.), *Capitalisme et éducation*, Editions Syllepse, 2006

[Lambert 2007] Lambert A., « Accompagnement à la scolarité et TIC », *Educnet* [en ligne], 26 février 2007, <http://www2.educnet.education.fr/sections/contenus/priorites/accom-scolarite4693/>, page consultée le 02 juillet 2008

[Lamizet 1997] Lamizet B. et Silem A., *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, Ellipses, 1997

- [Lardellier 2006] Lardellier P., *Le pouce et la souris : enquête sur la culture technologique des ados*, Fayard, 2006
- [Le Bœuf 2000] Le Bœuf C., Droualière L., Rivière L., *Introduction à la Communication*, Foucher, 2000
- [Le Boterf 1997] Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Ed. de l'organisation, 1997
- [Le Coadic 2004] Le Coadic Y., « Le besoin d'information », in Cacaly S. et al., *Dictionnaire de l'information*, Armand Colin, 2004, p.22-24
- [Le Moigne 2006] Le Moigne J.-L., « Edgar Morin (1921-) », *Encyclopaedia Universalis*, 2006
- [Lecourt 1996] Lecourt D., « L'injonction technologique », *Culture et recherche*, n°56, janvier 1996
- [Legrand 2000] Legrand A., « décentralisation et déconcentration », in Van Zanten A. (dir.), *L'école des savoirs*, éditions La découverte, 2000, p. 94-101
- [Lévy 1990] Lévy P., *Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique*, La Découverte, 1990
- [Liautard 1996] Liautard D., « S'informer pour agir ou de l'usage des ressources mises en oeuvre par l'activité de formation pour renseigner sur la relation formation-économie » : Thèse de doctorat de 3ème cycle. Marseille : Université Paul Cézanne, Faculté des sciences et techniques de Saint-Jérôme, Sciences de l'information, 1996
- [Liautard 2007] Liautard D., « Propos de bilan... A propos d'Ordinal3 », in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°60, décembre 2007, p.57-62
- [Marchand 2001] Marchand L., « L'apprentissage en ligne au canada : frein ou innovation pédagogique ? » [En ligne], *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n. 2, 2001, http://www.gravti.umontreal.ca/gravti_docs/Allcfi_LMarchand.htm, page consultée le 12 juillet 2005
- [Marquet 2003] Marquet P., « L'impact des TIC dans l'enseignement et la formation : mesures, modèles et méthodes. Contribution à l'évolution du paradigme comparatiste des usages de l'informatique en pédagogie » : HDR soutenue à l'Université Strasbourg 1 [en ligne], 03 octobre 2003, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/77/PDF/HDRMarquet.pdf>, page consultée le 10 août 2008
- [Mayère 1993] Mayère A., « Point de vue d'une économiste sur les services de formation », in *Etudes de Communication* n°14, Université Charles de Gaulle- Lille 3, p.53-59

[MDE 2002] « Les lobbies du e-learning en ordre de bataille », in *Le Monde de l'éducation*, novembre 2002

[Mélénchon 2002] Mélenchon J.-L., « l'éducation comme droit : le financement public contre les marchés », in *Politique, revue de débats*, N°24, avril 2002

[Moeglin 2000] Moeglin P., *Du mode d'existence des outils pour apprendre* [en ligne], 2000, http://www.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Moeglin/Moeglin.pdf, page consultée le 03 février 2005

[Moeglin 2005] Moeglin P., *Outils et médias éducatifs: approche communicationnelle*, Grenoble: PUG, 2005

[Moeglin 2006] Moeglin P., « Penser l'industrialisation de l'éducation », in Lamarche T., *Capitalisme et éducation*, éditions Syllepse, 2006, p.111-126

[Morin 1998] Morin E., « Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université », *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* [en ligne], n° 12, Février 1998, <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm>, page consultée le 20 février 2008

[Morin a 2004] Morin E., *Pour entrer dans le 21ème siècle*, Nouvelle éd.: Points, 2004

[Morin b 2004] Morin E., *Introduction à la complexité*, Seuil, 2004

[Mucchielli 1999] Mucchielli A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaine*, Armand Colin, 1999

[Mucchielli 2006] Mucchielli A., « Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives », in *Recherches qualitatives* [en ligne], H.S. n°3, 2006, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_3.html, page consultée le 08 août 2007

[Okret-Manville 2002] Okret-Manville C., « Le développement du numérique: un facteur d'intégration des bibliothèques dans l'enseignement supérieur », in Chartron Ghislaine, *Les chercheurs et la documentation numérique*, Editions du cercle de la librairie, 2002, p. 135-155

[Olivesi 2004] Olivesi S., « User et mésuser : sur les logiques d'appropriation de Michel Foucault par les sciences de la communication » [en ligne], Université de Grenoble 3, 24 novembre 2004, http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Olivesi/home.html#user, page consultée le 27 avril 2008

[Office québécois de la langue française 2007] Office québécois de la langue française, *Le grand dictionnaire terminologique* [en ligne], http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp, page consultée le 12 juillet 2008

[Peeters 1999] Peeters H. et Charlier P., Contribution à une théorie du dispositif, in *Le dispositif: entre usage et concept*, Hermès 25, Paris, CNRS Editions, 1999, p.15-23

[Peraya 1999] Peraya D., Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels, G. Jacquinot-Delaunay , Monnoyer L. (Eds), *Le dispositif. Entre usage et concept*, Hermès, 25, 1999, p.153-167

[Perec 1989] Perec G., *L'infra-ordinaire*, Seuil, 1989

[Pérez Tornero 2004] Perez Tornero J.-M., Alphabétisation numérique et éducation aux médias: un besoin émergent, [en ligne], 2004, Commission européenne :
http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=4935&doclng=8&menuzone=1,
page consultée le 11 mai 2005

[Perrenoud a 1993] Perrenoud P., La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [en ligne], Genève, 1993,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html#Heading2,
page consultée le 11 mai 2005

[Perrenoud b 1993] Perrenoud P., L'école face à la complexité, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [en ligne], Genève, 1993,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_01.html, page
consultée le 20 février 2008

[Pochard 2008] Pochard M., *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Ministère de l'éducation nationale [en ligne], février 2008,
http://media.education.gouv.fr/file/Commission_Pochard/18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf, page visitée le 20 février 2008

[Poupard 2003] Poupard J., « Ecrits d'écran : du mélange des genres », *Communication et langages*, n°144, Armand Colin, p.65-75

[Poupard 2005] Poupard J., « Ecrits d'écran : du mélange des genres », *Communication et langages*, n°144, Armand Colin, juin 2005, p.65-75

[Puimatto 2004] Puimatto G., « Petit glossaire à usage commun pour le pilotage et la conduite de projets d'espaces numériques d'éducation », *Dossiers de l'ingénierie éducative*, Sceren-CNDP, n°49, décembre 2004

[Puimatto 2006] Puimatto G., « Les réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaires » : Thèse de Doctorat de 3^{ème} cycle. Paris : Université Paris 13, UFR des Sciences de l'information et de la communication, 2006

[Puimatto 2007] Puimatto G., « Ressources éditoriales numériques : du bouquet au catalogue », in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°58, juin 2007

[Quéré 2001] Quere L., « La structure cognitive et normative de la confiance », in *Réseaux*, n°108, FT R&D/Hermès Science Publications, 2001

[Quinton 2001] Quinton P., « Les logotypes des IUT en France : représentations d'une institution », *Communication et langages*, n°129, Armand Colin, septembre 2001, p. 79-97

[Rigot 1997] Rigot H., « Nova : outil documentaire / fait scientifique ? », in *Solaris* [en ligne], n°4, décembre 1997, <http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d04/4rigot.html>, page consultée le 10 août 2008

[Robert 2002] Robert P., « Confiance, technique et justification : le rôle du macro-techno-discours informatique dans l'établissement d'un climat de confiance », *Quaderni*, n°46, hiver 2001-2002

[Robert a 2004] Robert P., « Entre critique et modélisation, pour une « nouvelle posture critique » face à l'informatisation », *Actes du 13^e colloque de CREIS/Terminal : Société de l'information, Société du contrôle ?* [en ligne], 2004, <http://www.creis.sgdg.org/colloques%20creis/2004/Robert.htm>, page visitée le 14 avril 2008

[Robert b 2004] Robert P., *Le modèle CRITIC, volume 1: parcours et problématiques*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, sous la dir. d'Y. Jeanneret, Paris IV: Sorbonne, 2004

[Robert c 2004] Robert P., *Le modèle CRITIC, volume2 : le modèle et ses applications*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, sous la dir. d'Y. Jeanneret, Paris IV: Sorbonne, 2004

[Robert 2005] Robert P., *La logique politique des technologies de l'information et de la communication*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2005

[Robert n.p.] Robert P., *L'impensé informatique : Critique du mode d'existence idéologique de l'informatique*, à paraître

[Richert 2004] Richert P., *Avis présenté au nom de la commission des Affaires culturelles sur le projet de loi de finances pour 2005, adopté par l'assemblée nationale, tome IV enseignement scolaire*, Sénat, 25 novembre 2004

[Serres 2006], Serres A., « Trois dimensions de l'éducation à l'information », in *De l'information à la connaissance : actes de l'université d'été, Ecole supérieure de l'éducation nationale, Poitiers : 28-30 août 2006*, Ministère de l'éducation nationale, 2006, p.37-44

[Souchier 1996] Souchier E., « L'Ecrit d'écran : pratiques d'écriture et informatique », in *Communication et langages*, N°107, mars 1996

[Souchier 1998] Souchier E., « L'image du texte, pour une théorie de l'énonciation éditoriale », in *Les Cahiers de médiologie*, n°6, Gallimard, 1998

[Souchier a 2003] Souchier E., Jeanneret Y. et Le Marec J., *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Bibliothèque Publique d'Information, 2003

[Souchier b 2003] Souchier E., « Sémiologie du texte et de l'image : outils, techniques et méthodes », in *Thèmes de recherche*, Noscreen.com [en ligne], 2003, <http://www.noscreen.com/semiologie.html>, page consultée le 26 avril 2008

[Souchier 2005] Souchier E. et Jeanneret Y., « L'énonciation éditoriale dans les médias informatisés », in *Communication et langages*, n°145, Armand Colin, septembre 2005, p.3-15

[Souchier 2006] Souchier E., « Quelques remarques sur le sens et la servitude de la typographie : pratiques, discours et imaginaires », in *Cahiers GUTenberg* [en ligne], n°46-47, avril 2006, <http://www.gutenberg.eu.org/pub/GUTenberg/publicationsPDF/46-souchier.pdf>, page consultée le 26 avril 2008

[Stiegler 2005] Stiegler B., *Constituer l'Europe 2. Le motif européen*, Galilée, 2005

[Tremblay 2004] Tremblay N., Torris S., « Les TIC favorisent-elles une pédagogie différenciée telle que Freinet la préconisait [et telle que la conçoit Philippe Meirieu]? », *Vie pédagogique* [en ligne], n°132, sept-oct 2004, 27 p., <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/132/TIC.pdf>, page consultée le 29 août 2007

[Van Zanten 2001] Van Zanten A., « *L'école face aux ségrégations* », Humanité [en ligne], 08/09/2001, http://www.humanite.fr/2001-09-08_Politique_L-ecole-face-aux-segregations, page visitée le 02/07/2008

[Van Zanten 2004] Van Zanten A., *Les politiques d'éducation*, PUF, 2004

[Vasconcellos 2000] Vasconcellos M., « l'évolution des politiques éducatives », in Van Zanten A. (dir.), *L'école des savoirs*, éditions La découverte, 2000

Répertoire des discours

Contexte global : l'impensé des ressources numériques éducatives

[CCE 2001] Commission des communautés européennes (CCE), « Rapport du Conseil Education au Conseil européen sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », *Europa.eu*, [en ligne], 14/02/2001,

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_fr.pdf, page visitée le 02 juillet 2008

[CCE 2002] Commission des communautés européennes (CCE), *Pour l'intégration efficace des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe (programme eLearning)*, [en ligne], 2002 http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/dec_fr.pdf, page consultée le 11 mai 2005

[CCE 2004] Commission des communautés européennes (CCE), « Les défis de la société de l'information européenne après 2005 », *Telecom.gouv.fr* [en ligne], 2004, www.telecom.gouv.fr/programmes/ist/new-chall-fr-adopted.pdf, page consultée le 10 mai 2005

[CCE 18/05/06] Commission des communautés européennes (CCE), « Objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation », *Europa.eu* [en ligne], 18 mai 2006, <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11049.htm>, page consultée le 02 juillet 2008

[CCE 14/04/2008] Commission des communautés européennes (CCE), « Education et formation 2010, systèmes différents, objectifs partagés », *Europa.eu* [en ligne], m-à-j 14/04/2008, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_fr.html, page visitée le 02 juillet 2008

[DUI 2007] Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Délégation aux usages de l'Internet, « Internet pour tous : les technologies de l'information et de la communication à l'école et dans la société », *Educnet.education.fr* [en ligne], 2004, <http://www.educnet.education.fr/chrgt/internetpourtous.pdf>, page consultée le 08 août 2007

[Durpaire 2004] Durpaire Jean-Louis, Inspecteur général, rapporteur, Ministère de la Jeunesse de l'Éducation nationale et de la Recherche, *Les politiques documentaires des établissements scolaires : rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, La documentation française [en ligne], mai 2004, <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000279/0000.pdf>, page consultée le 17 juillet 2007

[Eurydice 2004] Eurydice, Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe, [en ligne], Eurydice, 2004, http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/fr/frameset_key_data.html, page consultée le 11 mai 2005

[BOEN 31/08/89] France. Ministère de l'éducation nationale, « Loi N° 89-486 du 10 juillet 1989 », *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n° 4 spécial, 31 août 1989,

http://www.ac-nancy-metz.fr/VieScolaire/Textes_circ/LoiOrient.htm, page consultée le 10 mai 2008

[BOEN 23/11/00] France. Ministère de l'éducation nationale, « Brevet informatique et Internet (b2i) école-collège : N.S. n° 2000-206 du 16-11-2000 », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°42, 23 novembre 2000,

<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/default.htm>, page consultée le 2 août 2007

[BOEN 03/01/02] France. Ministère de l'éducation nationale, « Protocole d'accord relatif aux personnels de direction : protocole du 16 novembre 2000. Annexe 1 : référentiel des chefs d'établissement », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°1 spécial, 03 janvier 2002, p.12, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm#annexe1>, consultée le 14 juillet 2007

[BOEN 26/02/04] France. Ministère de l'éducation nationale, « Usage de l'Internet dans le cadre pédagogique et protection des mineurs : circulaire n°2004-035 du 18-02-2004 », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°9, 26 février 2004, <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/9/MENT0400337C.htm>, consultée le 14 juillet 2007

[BOEN 30/09/04] France. Ministère de l'éducation nationale. « Code de l'éducation : Livre II, l'administration de l'éducation », *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°10 spécial, 30 septembre 2004, <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/special10/annexe1.pdf>, consultée le 12 janvier 2008

[BOEN 22/09/05] France. Ministère de l'éducation nationale, « Les technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire : circulaire n°2005-135 du 9-9-2005 », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°34, 22 septembre 2005, <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/34/MENT0501853C.htm>, consultée le 14 juillet 2007

[BOEN 31/03/06] France. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Rentrée scolaire : préparation de la rentrée 2006 », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°13, 31 mars 2006,

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/13/MENE0600903C.htm>, page consultée le 12 janvier 2008

[BOEN 16/11/06] France. Ministère de l'éducation nationale, « Brevet informatique et Internet (b2i) école, collège, lycée (lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels) : circulaire n° 2006-169 du 7-11-2006 », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°42, 16 novembre 2006, <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/42/MENE0602673C.htm>, page consultée le 2 août 2007

[BOEN 04/01/07] France. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°1, 04 janvier 2007, <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>, page consultée le 12 janvier 2008

[BOEN 22/02/07] France. Ministère de l'éducation nationale. « Personnels enseignants du second degré : modalités d'exercice et définition des actions d'éducation et de formation autres que d'enseignement pouvant entrer dans le service de certains personnels enseignants du second degré », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°8, 22 février 2007, encart p. XVII, [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/8/encart8.pdf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2007/8/encart8.pdf), page consultée le 14 juillet 2007

[BOEN 31/01/08] France. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Evaluation et titularisation des stagiaires lauréats des concours du second degré », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°5, 31 janvier 2008, [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/5/encart5_annexes.pdf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/5/encart5_annexes.pdf), page consultée le 10 août 2008

[BOEN 22/05/08] France. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Code de l'éducation », in *Bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne], n°3 H.S., 22 mai 2008, <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/special3/default.htm>, page consultée le 02 août 2008

[HCE 03/06] France. HCE (Haut Conseil de l'Education), *Recommandations pour le socle commun*, [en ligne] http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf, 23 mars 2006, consultée le 15 mars 2007

[IGEN 2005] France. Inspection Générale de l'éducation nationale, « Rapport annuel de l'Inspection Générale de l'éducation nationale », *La Documentation française*, 2005

[IGEN 04/2005] France. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection Générale de l'éducation nationale, « L'expérimentation de la Loi organique relative aux lois de finances dans les académies de Rennes et de Bordeaux : rapport à Monsieur le ministre », avril 2005

[IGEN b 2006] France. Inspection Générale de l'éducation nationale, « Le pilotage du système éducatif dans les académies à l'épreuve de la LOLF : mission d'audit de modernisation », *La Documentation française* [en ligne], 2006, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000250/index.shtml>, page consultée le 10 août 2007

[IGEN c 2006] France. Inspection Générale de l'éducation nationale, « Pour une école plus proche et plus équitable - Rapport annuel 2006 des inspections générales IGEN/IGAENR », *La Documentation française* [en ligne], 2006, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000846/index.shtml>, page consultée le 10 août 2007

[IGEN 09/2006] France. Inspection Générale de l'éducation nationale, « Évaluation de l'enseignement dans l'académie d'Aix-Marseille : Rapport - n° 2006-041 », *La Documentation française*, septembre 2006

[IGEN 12/2006] France. Inspection Générale de l'éducation nationale, « L'EPL et ses missions : rapport 2006-100 », *La documentation française*, décembre 2006

[IGEN 2007] France. Inspection Générale de l'éducation nationale, Inspection générale des finances, « Mission d'audit de modernisation : rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif », *La Documentation française*, mars 2007

[JO 07/01/59] France. « Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire », in *Journal officiel de la république française*, 07 janvier 1959

[JO 11/07/75] France. « Loi relative à l'éducation *Loi Haby* 75-620 », *Journal officiel de la république française*, 11 juillet 1975

[JO 03/03/82] France. « Loi n°82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et liberté des communes, des départements et des régions », *Journal officiel de la république française*, 3 mars 1982

[JO 26/07/85] France. « Loi 85-97 modifiant et complétant la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'Etat et les collectivités territoriales », *Journal officiel de la république française*, 26 janvier 1985

[JO 02/08/01] France. « Loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de finances », in *Journal officiel de la république française*, 02 août 2001

[JO, 22/04/02] France. « Décret no 2002-548 du 19 avril 2002 relatif au Centre national de documentation pédagogique et aux centres régionaux de documentation pédagogique », in *Journal officiel de la république français*, n°94, 21 avril 2002

[JO 29/03/03] France. « La loi constitutionnelle n° 2003-276 relative à l'organisation décentralisée de la République » du 28 mars 2003, *Journal officiel de la république française*, 29 mars 2003

[JO 22/06/04] France. Ministère de l'économie et des finances, « LOI n° 2004-575 du 21 juin 2004 pour la confiance dans l'économie numérique », *Journal officiel de la république française*, 22 juin 2004, p. 11168

[JO 17/08/2004] France. « LOI n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales », in *Journal officiel de la république française* [en ligne], n°190, 17 août 2004, <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=INTX0300078L>, page consultée le 03 août 2007

[JO 24/04/05] France. « Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », in *Journal officiel de la république française* [en ligne], n°96, 24 avril 2005, <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400282L>, page consultée le 08 août 2007

[JO 02/04/06] France. « Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances », in *Journal officiel de la République française*, 02 avril 2006

[JO 12/07/06] France. « Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation », in *Journal officiel de la république française* [en ligne], n°160, 12 juillet 2006, <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENE0601554D>, page consultée le 03 août 2007

[MEN 05/2008] France. Ministère de l'éducation nationale. Mission e-educ, *Pour le développement d'une école numérique : rapport de la commission e-educ*, Ministère de l'éducation nationale [en ligne], 21/05/2008,

<http://www.education.gouv.fr/cid21335/technologies-de-l-information-et-de-la-communication-remise-du-rapport-e-educ.html>, page visitée le 02 juillet 2008

[MINEFI 2004] France. Ministère de l'économie des finances et de l'industrie, Groupement Permanent d'Etude des Marchés (GPEM), *Guide de l'acheteur public en matière d'équipement multimédia* [en ligne], 2004,

http://www.minefi.gouv.fr/fonds_documentaire/daj/guide/gpem/ressources_numeriques/ressources_numeriques.pdf, page consultée le 10 août 2008

[MINEFI 2005] France. Ministère de l'économie des finances et de l'industrie, Groupement Permanent d'Etude des Marchés (GPEM), *Guide de l'acheteur public en matière de ressources numériques* [en ligne], 2005,

http://www.minefi.gouv.fr/daj/guide/gpem/ressources_numeriques/ressources_numeriques.htm, page consultée le 06 mai 2005

[MINEFI 2006] France. Ministère de l'économie et des finances, *L'économie de l'immatériel, la croissance de demain : Rapport de la commission sur l'économie de l'immatériel* [en ligne], Ministère de l'économie et des finances, 2006,

http://www.minefi.gouv.fr/directions_services/sircom/technologies_info/immatériel/immatériel.pdf, page consultée le 14 avril 2007

[SDTICE 2004] France. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. SDTICE, « Evaluation Espace Numérique des Savoirs », octobre 2004

[SDTICE 2004] Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Service des technologies et des systèmes d'information – SDTICE, « Manuel numérique. Expérimentations et usages : ordinateurs portables », *Educnet.education.fr* [en ligne], 20 sept.2004, <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/experimentations2.htm>, page consultée le 08 août 2007

[SDTICE 12/2006] France. Ministère de l'éducation nationale, SDTICE, *Etude sur les usages des dispositifs TIC dans l'établissement scolaire*, Educnet [en ligne], décembre 2006, http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf, page visitée le 02 juillet 2008

[SDTICE 2007] Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. SDTICE, « Espace collectivité : partenariat pour les ressources numériques éducatives », *Educnet.education.fr* [en ligne], 2007,

http://www2.educnet.education.fr/educnet/sections/plan/collectivites/ressources_numerique, page

consultée le 08 août 2007

[OCDE 2001] OCDE, *Les technologies à l'école : apprendre à changer*, OECD, 2001

[OCDE 2003] OCDE, *Réseaux d'innovation : vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, OECD, 2003

[OCDE 2004] OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, OECD, 2004

[OCDE a 2005] OCDE, *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OECD, 2005

[OCDE b 2005] OCDE, *L'éducation à l'OCDE*, OECD [en ligne], 2005-2006, <http://www.oecd.org/dataoecd/35/41/30471121.pdf>, page consultée le 16 mars 2007

[OCDE a 2006] OCDE, *Repenser l'enseignement : des scénarios pour agir*, OECD, 2006

[OCDE b 2006] OCDE, *Personnaliser l'enseignement*, OECD, 2006

[OCDE c 2006] OCDE, *Regards sur l'éducation : les grandes lignes* [en ligne], OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/44/34/37376131.pdf>, 2006, consultée le 16 mars 2007

[OMC 2001] OMC, *AGCS : réalité et fiction* [en ligne], OMC, 2001, http://www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/gatsfacts1004_f.pdf, page consultée le 14 avril 2007

[OMC 2006] OMC, *Module de formation à l'AGCS* [en ligne], OMC, 2006, http://www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/cbt_course_f/cls1p1_f.htm, page consultée le 14 avril 2007

Terrain : discours liés au dispositif Ordinatez

[ACA 2005a] Académie d'Aix-Marseille. Bassin d'Aix-Pertuis, « Compte-rendu de la réunion du 31 mai 2007 conseil général/éducation nationale », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2005, http://bassin.ac-aix-marseille.fr/aix/spip/IMG/pdf/REUNION_CG13-IA_31_2_05.07.pdf, page consultée le 17 juillet 2007

[ACA 2005b] Académie d'Aix-Marseille. DATSI, "Le comité de pilotage TIC et le coordinateur TIC", *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2005, <http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/tice/usages/accomp/coordonateur-tic.html>, page consultée le 17 juillet 2007

[ACA 2005c] Académie d'Aix-Marseille. DATSI, « Cahier des charges des points ACAR », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2005, <http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/tice/usages/accomp/cdc-acar.htm>, page consultée le 17 juillet 2007

[ACA 2005d] Académie d'Aix-Marseille. DATSI, « Vidéo de présentation du Point

ACAR », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2005, http://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/acar/pres_acar.php?video=2, page consultée le 17 juillet 2007

[ACA 2005e] Académie d'Aix-Marseille, « L'état de l'académie 2005-2006, vol.1 : 2.1. La maîtrise des savoirs et des compétences », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2005, http://www.ac-aix-marseille.fr/public/jsp/site/Portal.jsp?article_id=294&portlet_id=2598, page consultée le 08 août 2007, p.39

[ACA 2006a] Académie d'Aix-Marseille, « L'état de l'académie 2006-2007, vol.1 : 2.1. La maîtrise des savoirs et des compétences », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2006, http://www.ac-aix-marseille.fr/public/jsp/site/Portal.jsp?article_id=1076&portlet_id=2598, page consultée le 08 août 2007, p.39-40

[ACA 2006b] Académie d'Aix-Marseille, « L'état de l'académie 2006-2007, vol.1 : 2.4. La modernisation de la gestion académique », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2006, http://www.ac-aix-marseille.fr/public/jsp/site/Portal.jsp?article_id=1076&portlet_id=2598, page consultée le 08 août 2007, p.149-150

[ACA 2007a] Académie d'Aix-Marseille, « Questionnaire CO-TIC Ordina13 », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2007, http://questionnaire.ac-aix-marseille.fr/bases-acad/itw02.nsf/CreerQuestionnaire?OpenAgent&I=CO-TIC_ordina13&C, page consultée le 08 août 2007

[ACA 2007b] Académie d'Aix-Marseille, « Offre du plan académique de formation. Priorité académique : maîtrise des TICE et éducation aux médias », *Site de l'académie d'Aix-Marseille* [en ligne], 2007, <http://webasp.ac-aix-marseille.fr/dafip/paf/pa.asp?pa=1E>, page consultée le 08 août 2007

[BEA 2004] Beaumont A. de, « Atos Origin : Le Conseil général des Bouches-du-Rhône a retenu Atos Origin pour l'assistance à maîtrise d'ouvrage du projet Ordina13 », Euronext [en ligne], 21 juin 2004, <http://www.euronext.com/trader/companynews/companyNews-2495-EN-FR0000051732.html?selectedMep=1&page=2&idInstrument=19901&docid=106501>, page consultée le 15 août 2007

[BRI 2007] Britten C., « Informatiser tous les collèges et tous les collégiens du département, avec Ordina 13 », OTEN [en ligne], 13 mars 2007, http://www.oten.fr/?page=imprimer_article&id_article=2610, page consultée le 17 juillet 2007

[CAF 2005] Café pédagogique, « Le colloque Ordina 13 », *cafepedagogique.net* [en ligne], décembre 2005, http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Documents/pedago_68_Reflexion.htm, page consultée le 17 juillet 2007

[CHE 2006] Chevalier J.-P., « Bilan d'étape des trois opérations d'équipements : intervention au colloque « Ordinateurs, portables, enseignement et TIC » le 6 octobre 2006 », Landesinteractives.fr [en ligne], octobre 2006, http://stream.alibitivi.com/popup/popup.php?¶m_file=clients/cg40/dates/061006/vod, page consultée le 08 août 2007

[CIV 2006] Civade C., « Apprendre à communiquer en anglais : Rencontres de l'Orme 2006 », Agence des usages TICE [en ligne], 12 sept.2006, http://www.usages-tice.cndp.fr/echanges/temoignages/affiche_temoignage.asp?idtem=1044, page consultée le 10 août 2007

[COL 2004] « Compte-rendu du Débat sur l'Ecole des vendredi 12 décembre 2003 et

samedi 10 janvier 2004 Collège Marseilleveyre, Marseille, 8è », [debatnational.education.fr](http://www.debatnational.education.fr/upload/syntheses_pdf/b29333_debat_synthese.pdf) [en ligne], http://www.debatnational.education.fr/upload/syntheses_pdf/b29333_debat_synthese.pdf, page consultée le 08 août 2007

[CG13 2004a] Conseil général des Bouches-du-Rhône, *Ordina 13 le mag*, septembre 2004

[CG13 2004b] Conseil général des Bouches-du-Rhône, *Le collège numérique : dossier de presse*, 2004

[CG13 2006a] Conseil général des Bouches-du-Rhône. Direction de l'éducation et des collèges : service de l'informatisation des collèges, « Ordina13 : annexe à la convention tripartite département/collège/utilisateur de mise à disposition de matériel informatique », septembre 2006

[CG13 2006b] Conseil général des Bouches-du-Rhône, « L'Enjeu d'une nouvelle pédagogie : les enseignants et le collège numérique », in *Ordinamag* [en ligne], 2006-2007, http://www.ordina13.com/1024/page-1024_ordinamag-rub-21.html, page consultée le 10 août 2007

[CG13 2007a] Conseil général des Bouches-du-Rhône, « "Ordina13" : Don des ordinateurs aux collégiens », *CG13.fr* [en ligne], 2007, <http://www.cg13.fr/savoirs/collegiens/actualites.html>, page consultée le 08 août 2007

[CG13 2007b] Conseil général des Bouches-du-Rhône, « Le collège numérique », *CG13.fr* [en ligne], 2007, <http://www.cg13.fr/savoirs/colleges/mobilises-colleges-numeriques.html>, page consultée le 08 août 2007

[CG13 2007c] Conseil général des Bouches-du-Rhône, « 13, un territoire numérique », *CG13.fr* [en ligne], 2007, <http://www.cg13.fr/conseil-general/nouveaux-visages/numerique.html>, page consultée le 08 août 2007

[CONL 2006] Conseil général des Landes, « Vous avez dit TICE ? », *En connexion* [en ligne], septembre 2006, p.5-8, http://www.landesinteractives.net/upload/EnConnexion_2_bd.pdf, page consultée le 17 juillet 2007

[CRO 2006a] Crouzillacq P., « La distribution d'ordinateurs portables aux collégiens à l'heure du bilan », *L'express.fr* [en ligne], 10 octobre 2006, <http://www.lexpress.fr/info/high-tech/infojour/infos.asp?id=328867>, page consultée le 17 juillet 2007

[CRO 2006b] Crouzillacq P., « Des ordinateurs portables donnés aux collégiens des Bouches-du-Rhône », *01net*. [en ligne], 11 sept. 2006 <http://www.01net.com/editorial/325685/education/des-ordinateurs-portables-offerts-aux-collegiens-des-bouches-du-rhone/>, page consultée le 17 juillet 2007

[DEU 2007] Deulofeu G., « Réflexions sur le déploiement d'ordinateurs portables dans les Bouches-du-Rhône », in *Revue Sésamath* [en ligne], janvier 2007, <http://revue.sesamath.net/spip.php?article=51>

[DON 2006] Donnat L., « Déploiement d'ordinateurs portables en France : on fait le bilan de 3 opérations », *Infobourg* [en ligne], 12 octobre 2006, <http://www.infobourg.fr/sections/actualite/actualite.php?id=11040>, page consultée le 17 juillet 2007

[ECO 2004] Ecochard J., « Ordina13 : deux témoignages autour d'une innovation pédagogique », *Café pédagogique* [en ligne], 26 mars 2004, <http://www.cafepedagogique.org/disci/pratiques/48.php>, page consultée le 17 juillet 2007

[ECO 2006a] Ecochard J., « L'indiscipliné, disciple de la programmation », in OrdinaMag [en ligne], 2006-2007, http://www.ordina13.com/1024/page-1024_ordinaMag-rub-10.html, page consultée le 17 juillet 2007

[ECO 2006b] Ecochard J., « Bilan d'étape des trois opérations d'équipements : intervention au colloque « Ordinateurs, portables, enseignement et TIC » le 6 octobre 2006 », Landesinteractives.fr [en ligne], octobre 2006, http://stream.alibitivi.com/popup/popup.php?¶m_file=clients/cg40/dates/061006/vod, page consultée le 08 août 2007

[GAU 2005] Gaudemar J.-P. de, *Intervention de Monsieur le Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille : Colloque « le collège numérique »*, 9 décembre 2005

[GAU 2006] Gaudemar J.-P. de, « Il y a réellement un effet Ordina13 », in OrdinaMag [en ligne], 2006-2007, http://www.ordina13.com/1024/page-1024_ordinaMag-rub-20.html, page consultée le 17 juillet 2007

[GUE 2004] Guérini J.-N., Editorial, OrdinaMag, septembre 2004, p.2

[GUE 2006a] Guérini J.-N., « La Conférence de Presse du président Jean-Noël Guérini », La télé du CG13.fr [en ligne], 14 décembre 2006, <http://www.cg13.fr/conseil-general/institutions/president-paroles.html#question>, page consultée le 08 août 2007

[GUE 2006b] Guérini J.-N., « Des ambitions partagées », OrdinaMag [en ligne], 2006-2007, http://www.ordina13.com/1024/page-1024_ordinaMag-rub-26.html, page consultée le 17 juillet 2007

[GUE 2007] Guérini J.-N., La lettre du président, Ordina13 [en ligne], 2007, http://www.ordina13.com/1024/page-1024_lettre_president.html, page consultée le 17 juillet 2007

[IUF n.d.] IUFM Aix-marseille, « L'ordinateur portable en classe », aix-mrs.iufm.fr [en ligne], n.d., <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/em/newfiles/ordina13.html>, page consultée le 08 août 2007

[IUF 2006] IUFM Aix-marseille, « les ordinateurs portables : opération Ordina13 », aix-mrs.iufm.fr [en ligne], maj. 2006, http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/tice/grd_tice/grdrpe/jm/indexp.htm, page consultée le 08 août 2007

[JOU 2005] Jourdain A.-M., « Le Conseil général des Bouches-du-Rhône confie à Bull la conception de l'architecture et le déploiement de son projet Ordina13 », Bull [en ligne], 29 sept 2005, <http://www.wcm.bull.com/internet/pr/rend.jsp?DocId=97385&lang=fr>, page consultée le 08 août 2007

[MAU 2004] Mauger J., « Technique et pédagogie : problèmes et solutions », IUFM Aix-Marseille [en ligne], maj. 2004, http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/tice/grd_tice/grdrpe/jm/trnsversal.htm, page consultée le 17 juillet 2007

[VAN 2005] Van de Wiele N., « Compte rendu d'événement TICE : les 10èmes rencontres de l'ORME-Marseille-16 et 17 mars 2005 », *eprep.org* [en ligne], mars 2005, <http://www.eprep.org/evenement17.htm>, page consultée le 08 août 2007

[WIX 2004] Wix A., « Charte d'utilisation d'Internet et du Réseau informatique du collège

Jean Moulin », *Collège Jean Moulin* [en ligne], 2004-2005, http://www.clg-moulin-marseille.ac-aix-marseille.fr/spip/article.php3?id_article=51, page consultée le 03 août 2007

[WIX 2005] Wix A., « Pour une implication des documentalistes dans les comités de pilotage TICE », CRDP Aix-Marseille [en ligne], 10 nov. 2005, <http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/Pour-une-implication-des.html>, page consultée le 10 août 2007

Les annexes présentent les fiches guide pour les entretiens semi-directifs (annexe 1), et deux textes particulièrement représentatifs de l'impensé et du glissement de la prérogative politique (annexe 2 et annexe 3).

Annexe 1 : Fiche guide pour les entretiens

Les entretiens sont semi-directifs, non enregistrés mais avec prise de notes de la part du chercheur.

Question de départ posée à l'ensemble des acteurs : le dispositif Ordina13 a-t-il eu une ou plusieurs incidences sur votre rôle au sein de l'établissement scolaire ?

Les points suivants doivent être abordés au cours de la conversation.

Entretien chef d'établissement

- réaction par rapport à la mise en place du projet
 - personnelle
 - communauté éducative
- canal de transmission aux équipes pédagogiques
- préexistence du coordonnateur TICE, du projet TICE
- développement d'un projet TICE, les grands axes, parallèles avec la politique documentaire
- critères d'évaluation du dispositif
- présence dans l'établissement au départ d'Ordina13
- formation préalable aux ressources numériques éducatives
- relations avec l'ATI, le professeur documentaliste et le coordonnateur TICE

Entretien professeur-documentaliste

- réaction par rapport à la mise en place du projet
 - personnelle
 - communauté éducative
- implication dans le dispositif
- participation au projet TICE, coordination

- projet TICE // politique documentaire
 - indépendance, convergence
 - ressources numériques : politique d'acquisition, contact avec les éditeurs
- critères d'évaluation
- relations avec l'ATI
- relations avec le coordonnateur TICE, partage des tâches
- positionnement par rapport aux autres enseignants

- présence dans l'établissement au départ d'Ordina13
- Missions actuelles du doc // circulaire de mission de 1986
- CAPES, année ?
- Connaissance des modalités de recrutement actuelles, du type de sujets

Entretien COTIC

- réaction par rapport à la mise en place du projet
 - personnelle
 - communauté éducative

- implication dans le dispositif
- participation au projet TICE, coordination
- projet TICE // politique documentaire
 - indépendance, convergence
 - ressources numériques : politique d'acquisition, contact avec les éditeurs
- critères d'évaluation
- relations avec l'ATI
- relations avec le professeur documentaliste, partage des tâches
- positionnement par rapport aux autres enseignants

- présence dans l'établissement au départ d'Ordina13
- formation aux responsabilités de COTIC

ATI

- modalités du recrutement
 - pérennité dans la fonction
- fonctions dans l'établissement
 - missions pour lesquelles il a été recruté
 - fonctions qu'il assume
- visibilité sur le choix des ressources pédagogiques
- relations avec les enseignants

- relations avec le COTIC et le professeur documentaliste
- relations avec le chef d'établissement et la collectivité territoriale
- Critères d'évaluation
 - propres à l'établissement
 - propres au CG13

Annexe 2 : Protocole d'inspection des professeurs documentalistes

IGEN groupe EVS, protocole d'inspection professeur documentaliste, 19/02/2007

Protocole d'inspection des professeurs-documentalistes établi par l'inspection générale de l'éducation nationale - groupe Établissements et vie scolaire (Février 2007)

Dans le cadre de sa mission d'orientation de l'activité des inspecteurs territoriaux, et en référence à la note de service sur les missions des IA-IPR du 17 juin 2005, le groupe Établissements et vie scolaire de l'IGEN propose un protocole d'inspection des professeurs-documentalistes qui permet de cerner au plus près leur activité.

L'inspection des professeurs-documentalistes est distincte de l'évaluation de la politique documentaire de l'établissement pour laquelle on pourra utilement se référer à la norme ISO 11620 ; elle intègre toutefois des éléments relevant de celle - ci.

La mission du professeur-documentaliste s'exerce dans le cadre des textes réglementaires.

Pédagogique et éducative, elle vise à développer chez l'élève l'envie d'apprendre, à satisfaire sa curiosité en lui fournissant méthodes et outils et à développer son esprit critique face aux diverses sources de connaissance et d'information. Le professeur-documentaliste contribue à former à la maîtrise de l'information, en lien avec les autres professeurs en référence aux programmes d'enseignement. Durant la scolarité obligatoire, il s'attache particulièrement à l'acquisition des compétences retenues par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment celles relatives aux TIC (capacités : s'informer, se documenter) et à l'autonomie et l'initiative (capacités : rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser).

Le professeur-documentaliste doit savoir situer son action dans le cadre du projet d'établissement et, conformément à la circulaire 2006-051 du 27 mars 2006, proposer une politique documentaire aux instances de direction de l'établissement ; celle - ci ne se limite pas à la politique d'acquisition de l'établissement ; elle inclut la notion de projet pédagogique et éducatif faisant appel aux ressources documentaires, l'analyse des besoins en matière d'information, le système d'information documentaire, la formation des élèves à la maîtrise de l'information, l'ouverture de l'établissement sur l'environnement, l'apport du documentaliste à la politique en faveur de la lecture.

Le professeur-documentaliste doit donc être en mesure :

- de concevoir et mettre en oeuvre une politique documentaire pour l'établissement ;
- de contribuer à former des élèves à la maîtrise de l'information ;
- de mettre à disposition des ressources et d'organiser la diffusion de l'information utile au sein de l'établissement ;

- de faciliter l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

I- Concevoir et mettre en oeuvre une politique documentaire pour l'établissement

Afin d'assurer ces deux fonctions de pilotage et de conseil dans le cadre de la politique documentaire de son établissement, il revient au professeur-documentaliste

- s'agissant du pilotage,
 - d'organiser le service de documentation et d'encadrer le travail des collaborateurs, lorsqu'il y en a ;
 - de contribuer à l'élaboration d'une charte d'usage des moyens de communication et d'information pour l'établissement ;
 - de proposer des évolutions du volet « documentation », de produire une évaluation annuelle de son activité et de rendre régulièrement compte de son action au chef d'établissement.
- s'agissant du conseil,
 - de s'approprier les orientations du projet d'établissement et les contenus du contrat d'objectifs et de participer aux instances de pilotage pédagogique de l'établissement pour concevoir et proposer au chef d'établissement une politique documentaire cohérente avec les orientations stratégiques majeures qui y figurent ;
 - de mettre en place un mode de relation direct avec le chef d'établissement, l'adjoint et le gestionnaire, en qualité d'expert du domaine de la documentation pour :
 - proposer des priorités en matière d'acquisitions (numériques et non numériques) ;
 - contribuer au travail en réseau, notamment avec les autres établissements du bassin d'éducation et de formation ;
 - favoriser le développement des partenariats potentiels de l'établissement en matière de documentation et de lecture publique ;
 - contribuer à la définition et à la réalisation des documents que l'établissement publie sur Internet ;
 - connaître les textes réglementaires en matière d'usage de l'information dans un contexte scolaire (droit de copie, de prêt, d'auteur ; liberté d'expression ; protection des mineurs, etc.).

II- Contribuer à former les élèves à la maîtrise de l'information

Le professeur documentaliste participe, de manière directe ou indirecte, à la formation des élèves en matière de compétences « informationnelles » et de lecture. À cet effet, il lui appartient

- de prendre des initiatives pour que tous les élèves ou étudiants soient formés à la démarche de recherche et de l'information,
 - évaluer les acquis en matière de maîtrise de l'information ;
 - aider les élèves dans leurs travaux en autonomie ;
 - encourager la créativité des élèves et les initiatives positives ; associer, en leur confiant des responsabilités concrètes, ceux qui le souhaitent à la vie et au fonctionnement du centre de ressources.
- de coopérer avec les enseignants disciplinaires et les équipes pédagogiques pour
 - faciliter les usages des ressources documentaires tels qu'ils sont définis dans le socle

commun de connaissances et de compétences, dans les programmes de chaque discipline ou dans les différents dispositifs pédagogiques ;

- identifier les apprentissages de la maîtrise de l'information à mettre en place et les compétences à faire acquérir aux élèves ;
 - élaborer les outils qui leur permettront de s'approprier les démarches les plus pertinentes pour faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires ;
 - faciliter et mettre en oeuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel à la recherche d'informations ;
 - accompagner la production du travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves ;
 - favoriser l'accès à la lecture (ouvrages de fiction et documentaires, imprimés et numériques) par des actions diversifiées,
 - contribuer aux évaluations mises en place (B2i, TPE, etc.).
- de coopérer avec les personnels d'éducation pour mettre en place des actions éducatives et culturelles qui permettent le développement du travail autonome des élèves.

III- Mettre à disposition des ressources et organiser la diffusion de l'information utile au sein de l'établissement

Le professeur-documentaliste a la responsabilité du fonctionnement du CDI et du système d'information documentaire, responsabilité partagée s'il y a dans l'établissement plusieurs documentalistes. De ce fait, il lui faut

- effectuer une veille documentaire,
 - connaître les ressources documentaires offertes par les circuits éditoriaux privés, par le secteur public (ministère, CNDP, CRDP, CNED, ONISEP, CIEP, Socrates, etc.), par le secteur associatif ou par des pratiques mutualisées ;
 - être attentif aux évolutions des outils de traitement documentaire et des outils de recherche ;
 - connaître et participer à la mise en place de nouveaux outils d'information (environnements numériques de travail) ;
 - élaborer les outils qui lui permettront d'anticiper et de répondre aux besoins des différents usagers (fichier de profil des besoins en informations des enseignants,).
- collecter la documentation nécessaire à l'établissement et la traiter,
 - maîtriser les différentes étapes du traitement de l'information ;
 - maîtriser un logiciel documentaire, en exploiter l'ensemble des fonctionnalités ;
 - constituer et mettre à jour une base de données en respectant les normes et les usages ;
 - importer, exporter, retraiter des données documentaires ;
 - travailler en réseau.
- organiser, gérer un système d'information documentaire
 - mettre en place ou développer un système d'information documentaire au sein du système d'information de l'établissement ;
 - gérer le système de prêt ;
 - constituer et gérer des collections documentaires qui répondent aux besoins et aux intérêts des publics : définir des indicateurs utiles, vérifier la présence ou l'absence de documents,

intégrer ou reclasser des documents dans une collection, mesurer l'utilisation faite des documents d'une collection, identifier les lacunes, pratiquer un désherbage régulier ;

- élaborer et mettre en oeuvre un budget, en accord avec le chef d'établissement ;
- concevoir une politique d'archivage et de conservation de la documentation pédagogique adaptée aux besoins d'un établissement scolaire ;

IGEN groupe EVS, protocole d'inspection professeur documentaliste, 19/02/2007 4

- collaborer avec d'autres organismes dans le cadre d'une stratégie globale d'accès et/ou de diffusion de l'information.

- communiquer

- participer à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un dispositif de communication interne et externe à l'établissement, en pensant en particulier aux publics prioritaires ;
- communiquer les résultats de la veille documentaire et assurer la diffusion ciblée ou personnalisée de l'information selon des profils d'intérêt.

- accueillir les publics au sein du CDI

- aménager les espaces documentaires ;
- faire vivre le fonds documentaire ;
- ouvrir le CDI selon des horaires adaptés aux besoins des élèves et des enseignants ;
- veiller à la qualité de l'accueil des publics et faire respecter des règles de fonctionnement ; ces règles doivent être formalisées dans un document officiel, et reconnues par tous ;
- collaborer avec le COP, les CPE et les professeurs principaux pour le projet personnel d'orientation des élèves.

IV- Faciliter l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

Le professeur-documentaliste doit percevoir le rôle d'un établissement scolaire au sein d'un bassin, en termes à la fois culturels et d'emploi. Il lui appartient donc de :

- contribuer à la définition d'un programme d'action culturelle tenant compte des besoins des élèves, des richesses locales et du projet d'établissement ;
- collaborer avec les partenaires de la lecture publique pour développer les pratiques personnelles de lecture ;
- coopérer avec des centres à vocation culturelle dans le cadre de projets conjoints,
- contribuer, avec les médias locaux, à sensibiliser les élèves à leur rôle ;
- contribuer à l'ouverture européenne et internationale ;
- favoriser la participation des élèves à certaines manifestations d'initiative locale, nationale ou internationale, dans un souci de cohérence globale des activités sur l'année et avec le projet d'établissement ;
- faciliter les contacts avec les entreprises et les autres partenaires professionnels afin de faciliter la connaissance du tissu économique local et régional.

Ces compétences doivent pouvoir être mises en oeuvre dans divers contextes - collège, lycée professionnel, lycée d'enseignement général et professionnel, EREA - au service de tous les élèves et plus généralement de l'ensemble des membres des communautés éducatives.

L'exercice du métier varie considérablement selon le niveau d'enseignement (collège, lycée...), le contexte environnemental, les effectifs des élèves et du corps enseignant, la participation ou non d'autres personnels à l'action documentaire, la structure et le fonctionnement du système d'information de l'établissement. Il implique une attention particulière aux publics à besoins spécifiques.

Annexe 3 : Remise du rapport e-Educ sur les technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement

Discours - Xavier Darcos 21/05/2008

Le rapport de la mission d'étude e-Educ a été remis à Xavier Darcos le 21 mai 2008. Il concerne les Technologies de l'information et de la communication pour l'Enseignement (TICE). À cette occasion, le ministre de l'Éducation nationale s'est déclaré convaincu que les propositions de la mission «contribueront de manière décisive à la promotion des technologies de l'information et de la communication dans les écoles et les établissements scolaires, et en particulier à la valorisation des usages dont l'apport pédagogique est attesté ».

Seul le prononcé fait foi

Monsieur le Président,

Mesdames et messieurs,

Le 23 janvier dernier, il y a quasiment quatre mois, j'ai confié à Monsieur Jean Mounet, Président de Syntec informatique une mission d'étude intitulée « e-Educ ». Je lui ai alors demandé de me faire des propositions pour favoriser le déploiement de ressources numériques adaptées aux besoins de la communauté éducative. Je l'ai en outre invité à imaginer une coopération nouvelle et fructueuse entre l'Éducation nationale et les représentants du monde professionnel, et en particulier du secteur informatique.

Le rapport qui a été remis ce matin et les présentations auxquelles vous venez d'assister prouvent que cette mission a été conduite avec efficacité et détermination et qu'elle a permis d'aboutir à des conclusions importantes. Avant d'entrer dans le vif du sujet, je veux donc, cher Jean Mounet, vous remercier très chaleureusement pour la rigueur et la qualité du travail accompli sous votre direction.

D'emblée vous avez identifié deux enjeux majeurs :

Le premier enjeu, c'est d'éviter la fracture entre les familles et l'école. En effet, aujourd'hui, plus de 80% des familles avec enfants scolarisés disposent d'un ordinateur et d'une connexion à internet. Cela montre bien que les parents ont compris tout l'intérêt d'un développement des compétences numériques de leurs enfants. Or, l'Éducation nationale n'est pas toujours en mesure de répondre à ce défi et de mettre partout à disposition les ressources et les outils nécessaires à la formation numérique de haut niveau que nous voulons dispenser. Je crois donc qu'il est nécessaire de prolonger le travail avec les collectivités territoriales pour que nos élèves puissent bénéficier partout d'un environnement numérique de qualité.

Le second enjeu, c'est d'éviter l'inégalité entre les écoles et les établissements. En effet, vous avez relevé qu'en matière d'équipements, de services numériques, d'infrastructures, la qualité

du service fourni aux enseignants, aux élèves et aux personnels est fondamentale. Il ne saurait en effet y avoir de pratiques ou d'usages pédagogiques réguliers si la fiabilité, la disponibilité et la pérennité ne sont pas au rendez-vous.

À ce double enjeu, vous avez proposé de répondre par une exigence de qualité et de rigueur. Vous avez en particulier proposé de développer les partenariats public-privé, les PPP, qui permettent de bénéficier de l'expertise des partenaires sur des domaines technologiques en constante évolution. Comme vous le savez, il n'existe aujourd'hui qu'un seul PPP en Eure-et-Loir. Je propose donc que d'autres initiatives voient le jour afin que nous puissions évaluer la pertinence des différentes formes de partenariats de ce type.

Compte-tenu de l'ampleur et de la diversité des pistes de travail envisagées au terme de la mission «e-Educ», je crois qu'il est nécessaire de se donner un peu de temps pour les examiner. Je veux en particulier déterminer comment les propositions formulées peuvent contribuer au développement de la politique de valorisation des usages et des bonnes pratiques que j'ai engagée depuis mon arrivée à la tête de ce ministère.

Pour autant, cinq propositions peuvent être dès à présent retenues, pour une mise en œuvre dans les écoles et les établissements à partir de la rentrée prochaine :

Dans le cadre du projet « école numérique », chaque lycée, chaque collège et chaque école, devra l'année prochaine inclure un volet « numérique » dans son projet d'école ou son projet d'établissement. Le développement des espaces numériques de travail (ENT) comme l'organisation de la préparation au Brevet informatique et internet (B2i) constituent à mon sens une bonne opportunité pour concevoir et engager la mise en œuvre de ce nouveau volet du projet d'école ou d'établissement.

Dans les années à venir, un « projet d'école ou d'établissement numérique » à part entière devra être conçu, négocié avec la collectivité locale de référence et les autorités académiques, avant d'être mis en œuvre.

La généralisation des ENT dans les établissements scolaires, que j'ai annoncée lors d'un déplacement à Lannemezan au mois de février dernier, doit s'accompagner d'innovations très concrètes. J'en propose deux d'ici 2010 :

- l'obligation pour les établissements d'utiliser le cahier de texte électronique, ce qui permettra de mieux informer les familles, tout en introduisant une souplesse nouvelle dans la personnalisation des travaux demandés aux élèves,
- l'objectif « zéro papier » pour les échanges internes à l'établissement scolaire. J'observe d'ailleurs que cette dématérialisation des échanges administratifs ou pédagogiques entre les personnels de l'établissement scolaire est facile à réaliser à travers un ENT, et cela de façon sécurisée.
- C'est donc une véritable révolution des pratiques qui devra être engagée. On peut d'ailleurs estimer qu'avec le développement des équipements numériques dans les écoles et les établissements, les importants budgets aujourd'hui consacrés aux photocopies se déplaceront vers l'acquisition de ressources collectives pour tous les élèves.

Une plate-forme d'identification et de présentation des ressources, des usages et bonnes pratiques sera créée dans le courant de l'année 2008 afin de mieux informer les enseignants sur les ressources disponibles pour l'enseignement de leur discipline. Il s'agira de valoriser les ressources numériques éducatives de toute nature (documents, vidéos, logiciels, etc.) en renvoyant sur les sites ou les portails des différents producteurs, qu'il s'agisse d'éditeurs publics et privés, d'associations d'enseignants ou de sites académiques.

Parallèlement, je veux créer très rapidement un observatoire national des TICE. Cette structure permettra en effet de réunir sur le long terme les acteurs compétents de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales, ainsi que des représentants de la Caisse des dépôts et consignations, des pôles de compétitivité, des entreprises du secteur des TIC (technologies de l'information et de la communication), des associations, des éditeurs privés, des organismes de recherche travaillant sur ces sujets.

L'objectif de l'observatoire sera de recenser les expériences nationales et internationales, de produire des analyses et de faire des propositions pour alimenter le fonds commun de compétences qui permettra le développement de l'École numérique du futur.

Pour que ces réformes et ces innovations portent leurs fruits rapidement, il faut veiller à ce qu'elles soient conduites et accompagnées efficacement à tous les niveaux du système éducatif. C'est la raison pour laquelle, je tiens à ce qu'un programme de formation de l'encadrement aux TICE et aux projets numériques puisse être mis en place dès l'année prochaine.

- Pour y parvenir, la formation initiale des chefs d'établissement et des inspecteurs (IEN et IPR -IA) devra intégrer le management de projet et l'acquisition de compétences liées aux TICE, sur le modèle des compétences qui sont désormais acquises par tout jeune professeur sortant d'IUFM.

- La formation continue des chefs d'établissement et des inspecteurs aux TICE devra également être privilégiée.

Comme pour la formation aux TICE des enseignants, je souhaite que l'on ait davantage recours aux nouveaux moyens d'enseignement en ligne qui favorisent l'acquisition de compétences dans les nouvelles technologies.

Voici, mesdames et messieurs, les propositions issues de la mission « e-Educ » qui seront mises en œuvre à partir de la rentrée prochaine. Je suis convaincu qu'elles contribueront de manière décisive à la promotion des technologies de l'information et de la communication dans les écoles et les établissements scolaires, et en particulier à la valorisation des usages dont l'apport pédagogique est attesté.

Au-delà, il serait intéressant de déterminer dans quelles conditions la coopération inédite entre l'Éducation nationale et les entreprises du secteur des technologies de l'information et de la communication pourrait être poursuivie. En effet, si le dialogue engagé à l'occasion de cette mission était véritablement inédit, la richesse des conclusions dévoilées ce matin montre qu'il serait utile que les échanges puissent se prolonger à l'avenir.

Je vous remercie.